



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**OLHARES QUE ORIENTAM PROCESSOS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (PROEJA) DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS- MARACANÃ**

Maria Alice Cadete Silva Lisboa

Lajeado – RS, Novembro, 2017.

Maria Alice Cadete Silva Lisboa

OLHARES QUE ORIENTAM PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS- MARACANÃ.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na área de Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa: Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado – RS, Novembro, 2017

Maria Alice Cadete Silva Lisboa

OLHARES QUE ORIENTAM PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS- MARACANÃ

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino:

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck
Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES

Membro: Prof^a Dra. Jacqueline Silva da Silva
Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES

Membro: Prof^a Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES

Membro: Prof. Dr. Cezar Luiz Seibt
Universidade Federal do Pará.

Lajeado – RS, Novembro, 2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Óton José Silva e Joana Cadete Silva, *in memoriam*, por terem me educado e passado valores que, com muito respeito e lembrança, mantenho na minha vida; ao meu esposo Raimundinho, ao meu filho Frederico Aurélio, à minha nora Karine, e aos meus irmãos, pelo estímulo e incentivo em todos os momentos das minhas dificuldades para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que meu deu força e coragem para realizar este sonho.

Ao Prof. Dr. Rogério José Schuck, meu orientador, que pela sensibilidade e compreensão me proporcionou momentos de ensinamentos e orientações durante todo o tempo da realização da minha pesquisa. Obrigada, por ter me enriquecido com seus conhecimentos e com sua postura ética.

Aos professores da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Dra. Jacqueline Silva da Silva, Dra. Silvana Neumann Martins e ao professor Cezar Luiz Seibt, da Universidade Federal do Pará, por terem aceitado o convite para constituírem a banca examinadora.

À coordenadora do PPGensino, Prof^a Dra. Ieda Maria Giongo, e aos demais servidores, em especial à Fernanda Kochhann, pela disponibilidade e pelo pronto atendimento.

Aos professores das disciplinas do PPGensino, que contribuíram com os seus conhecimentos no desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa. Aprendi muito com cada um de vocês.

Aos meus colegas da 3ª turma do mestrado, com os quais compartilhei de momentos de aprendizagem nas disciplinas que cursamos juntos. Momentos de acolhimento e de experiências vivenciadas!

Aos meus colegas, Cleomar, Domingas, Eliane, Paulo Roberto, Josinalva, Tiana Fernandes, Paulo Jansen, Ana Kenya, Romildo, Sônia Pedroni, Alisson Cadete, Antônia Bogéa, Virgínia Freire, Simone e Joel, pelas sugestões e colaborações em vários momentos desta pesquisa.

Ao Campus São Luís Maracanã, na “pessoa” da Diretora Geral, Lucimeire Amorim Castro; do Diretor de Ensino, Jeovani M. Rodrigues; da Orientadora Pedagógica, Cledes Fernandes; da Coordenadora de Projetos, Jandira Souza; do Diretor do Departamento de Recursos Humanos, Sebastião Oliveira e dos demais servidores, pela receptividade e por prontamente se disporem a colaborar com este trabalho.

Aos docentes, Danilo Brito, Francisco Inaldo, Isaque Ramos, Sonália da Paixão, Vilma Almeida e José Zenóbio, e aos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, por aceitarem participar desta pesquisa.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino / IFMA, Amélia, Goretti, Viviane, Iluana, Iracema, Marinaldo, Gabriela, Gilmar, Ana Karla, Denilra, Locília, Monique, Edifrankilin; Cintia, Leticia e Maricéia e, em especial, à Pró-Reitora Ximena Paula e à Diretora de Educação Socorro Carneiro, pelos momentos de incentivo e apoio.

Aos professores Roberto Brandão, Agenor Filho, Laércio e Washington, que muito me incentivaram neste grande desafio.

A todos aqueles que deixaram de ser mencionados nominalmente, mas a quem serei eternamente grata pela colaboração, neste grande momento da minha vida.

Minha História

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião
Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção

Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar

E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar

Hoje todo são "doutô", eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem
Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem

Mas todos eles quando ouvem um baiãozinho que eu fiz,
Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião

João do Vale-1965

RESUMO

A presente dissertação é resultante de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os olhares presentes no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA. Trago como sustentação para diálogos teóricos com as informações oriundas dos sujeitos da pesquisa, contribuições no campo das correntes filosóficas, como o racionalismo, o empirismo, a hermenêutica, a dialética, e a fenomenologia; o ensino médio integrado; o PROEJA: uma abordagem histórica; o curso técnico em agropecuária do PROEJA: organização curricular e o ensinar e o aprender no PROEJA. A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo, tendo como campo de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus São Luís- Maracanã. Para a coleta de dados empíricos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos da pesquisa, que foram professores e alunos do curso acima supracitado. Para análise e discussão dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva apoiado em Moraes e Galiazzi (2011). Dos relatos dos entrevistados e em sintonia com os objetivos específicos desta pesquisa, emergiram três categorias de análise as quais foram intituladas: Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem; a valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem e as ações didático-pedagógicas. Como resultado, observou-se que o Ensino Integrado do PROEJA ainda não está acontecendo de forma plena, uma vez que aspectos da prática docente que poderiam expressar aproximação com os pressupostos que sustentam cursos desta natureza ainda estão em construção. Foi possível constatar que as abordagens racionalista, empirista e hermenêutica permeiam ações pedagógicas no desenvolvimento do processo formativo. A corrente epistemológica empirista se manifestou quando os docentes expressaram em seus relatos a valorização do aluno jovem e adulto com suas experiências e os conhecimentos do seu cotidiano, das vivências acumuladas nas relações que estabelecem nos espaços sociais que tomam parte. Dessa forma, subjaz a hermenêutica que oportunizou o diálogo entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, isto é, as interações na sala de aula, nos laboratórios ou nas atividades práticas, contribuindo com uma prática pedagógica significativa. Embora os diversos saberes docentes estejam presentes na sala de aula, estes não têm uma formação continuada ou específica para trabalhar com a modalidade de educação de jovens e adultos. Faz-se necessário criar condições para assegurar espaços de formação docente. Assim, possibilitar que os alunos realizem seus sonhos, seus projetos que foram revelados ao longo do percurso escolar onde acreditam numa educação que lhe propicie novos horizontes, sejam para continuar os estudos ou para ingressar no mundo do trabalho.

Palavras chave: Ensino. Aprendizagem. PROEJA.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aimed to investigate PROEJA vocational course in Agriculture, at present. One brings as support for theoretical dialogues with the information from the subject of the research, contributions in the field of philosophical currents such as rationalism, empiricism, hermeneutics, dialectics, and phenomenology; the integrated high school; the PROEJA: a historical approach; PROEJA vocational course in agriculture: curriculum organization and the teaching and learning in PROEJA. The research is qualitative in character, having as field of research the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA) São Luís-Maracanã Campus. For the collection of empirical data were used semi-structured interviews with the subject of the survey, who were teachers and students of the course mentioned above. For analysis and discussion of the data, we used the Discursive Textual Analysis supported by Moraes and Galiazzi (2011). The reports of respondents and in tune with the specific objectives of this research, three categories of analysis emerged which were entitled: Integrated Teaching: conceptions of science, teaching and learning; the enhancement of student as subject of the teaching and learning processes and didactic-pedagogical actions. As a result, it was observed that the Integrated Education of the PROEJA is still not fully happening, since aspects of the teaching practice that could express with the assumptions that underpin such courses are still under construction. It was found that the rationalist, hermeneutics and empiricist approaches, pervade pedagogical actions in the development of the formative process. The empiricist and epistemological trend manifested itself when teachers have expressed in their reports the development of the young student and adult with their experiences and knowledge of their daily life, the experiences accumulated in the relations that they establish in to take part. In this way, provided the underlying hermeneutic dialogue between teacher-student, student teacher and student-student, i.e. the interactions in the classroom, in laboratories or in practical activities, contributing a significant pedagogical practice contributing to a significant pedagogical practice. Although the various knowledges of teachers are present in the classroom, they do not have a continuing formation or specific training to work with the modality adult and youth education. It is necessary to create conditions to ensure teacher-training spaces. Thus, enabling students to fulfill their dreams, their projects that were revealed along their educational pathway where they have believed in a nurturing education with new horizons, with the possibility to continue their studies or to join in the labour market.

Keywords: teaching. Learning. PROEJA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do IFMA Campus Maracanã.....	47
Gráfico 1 – Demonstrativo de qualificação dos docentes do IFMA Campus Maracanã.	50
Gráfico 02: Demonstrativo da origem dos alunos participantes da pesquisa.	51

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLA

CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundação EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos educar
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Maranhão	
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENTE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEP'S	Unidades Educativas de Produção
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ABORDAGEM TEÓRICA.....	19
2.1	Um olhar para o ensino e a aprendizagem a partir de algumas correntes filosóficas.....	21
2.1.1	O Racionalismo	24
2.1.2	O Empirismo	25
2.1.3	A Hermenêutica	26
2.1.4	A Dialética	28
2.1.5	A Fenomenologia.....	31
2.2	Ensino Médio Integrado: concepções e princípios	32
2.3	PROEJA: uma abordagem histórica	34
2.4	O curso técnico em agropecuária do PROEJA: organização curricular.....	39
2.5	O ensinar e o aprender no PROEJA	41
3.1	Caracterização da pesquisa	44
3.2	O local da pesquisa.....	46
3.3	Os Sujeitos.....	51
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	56
4.1	Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem....	57
4.2	Valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem	66
4.3	As ações didático pedagógicas	70
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES	94
	ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos emerge de aspectos relevantes da minha trajetória acadêmica. Na sua elaboração, foram consideradas condições e situações do percurso formativo e da minha experiência profissional.

Sou licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e, ainda, em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Em se tratando de vivência e de atuação profissional, tenho experiências que transitam tanto na docência quanto na área da gestão, no exercício do magistério no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na esfera privada quanto na esfera pública estadual e federal.

Nessa trajetória, um dos grandes desafios foi quando, em 1976, fui nomeada para ministrar aulas no Centro de Estudos Supletivos, hoje Centro de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, onde os estudantes eram jovens e adultos que haviam abandonado a escola em decorrência de uma série de dificuldades, ou, simplesmente, para entrar no mundo do trabalho.

Em 1979, passei a ministrar aulas na Escola Agrotécnica Federal de São Luís (MA). Um momento novo na minha vida profissional, por se tratar de um

ambiente escolar diferente, tanto na estrutura física, como no fazer pedagógico, uma vez que se tratava de uma escola que oferecia educação profissional técnica de nível médio para estudantes oriundos de outros municípios, num percentual bastante significativo.

Faz-se mister ressaltar que participei ativamente da vida daquele estabelecimento onde, além de ministrar aulas, fiz parte da gestão como Chefe da Seção de Acompanhamento Pedagógico; Coordenadora Geral de Ensino e Diretora do Departamento de Ensino, vivenciando momentos de grandes desafios educacionais e políticos. Contribuí com a elaboração de documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico, Planos de Cursos, Normas Didáticas, Regimento Disciplinar, entre outros, pertinentes ao ensino.

Nesse sentido, as motivações que me levaram à proposta da investigação citada foi a identificação com a modalidade, “Educação de Jovens e Adultos”, campo da minha atuação profissional, bem como, a pesquisa iniciada numa pós-graduação, cujo trabalho de conclusão teve como tema: A trajetória histórica do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão (LISBOA, 2009).

Diante dessa percepção inicial e com base em reflexões e questionamentos, na tentativa de responder a algumas inquietações relativas às práticas pedagógicas dos professores do PROEJA, bem como, da própria experiência profissional, me senti instigada a investigar os olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA no IFMA, notadamente, como vem sendo trabalhada essa modalidade de ensino, ou seja, como estão sendo desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem e qual sua relevância, funcionalidade e significado para os alunos deste curso.

Assim, esta pesquisa teve como problema central a seguinte inquietação: quais olhares sustentam processos de ensino e de aprendizagem do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA? Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral investigar os olhares presentes no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem que

se destacam junto aos sujeitos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís- Maracanã; problematizar ações pedagógicas efetivadas no processo de ensino e de aprendizagem do Curso Técnico em Agropecuária do IFMA/ Campus São Luís- Maracanã; identificar olhares subjacentes ao processo de ensino, desenvolvido no decorrer do Curso Técnico em Agropecuária do IFMA/ Campus São Luís- Maracanã.

O interesse na referida pesquisa representou um desafio, na medida em que possibilitou conhecer as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores em prol da aprendizagem dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino.

Sobre o saber pedagógico do professor e sua prática em sala de aula, Tardif (2002, p.13) afirma que “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

Comungando com Tardif (2002), Piletti (1984) trata de outros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem quando declara que “[...] o método que se utiliza em sala de aula está arraigado de objetivos, às vezes, conscientes, outras, não”. Afirma, ainda, que, em geral, os docentes, por si só, não tomam conhecimento da concepção epistemológica e do modelo pedagógico presente na sua própria ação. Uma reflexão crítica em relação a esses diversos olhares epistemológicos foi feita também por Freire (2014, p.47), quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Seguindo a mesma linha, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009) reforça o pensamento dos teóricos citados anteriormente, pois pretende a integração epistemológica dos conteúdos, das metodologias e das práticas educativas, ou seja, aponta uma integração teórico-prática entre o saber e o saber fazer. O mesmo ocorre em relação ao currículo, que pode ser traduzido em termos de integração entre a formação humana mais geral e a formação integral como cidadão.

Então, a partir dessa compreensão, foi necessário entender que a epistemologia é uma área do conhecimento que estuda os critérios de verdade das ciências, muito relacionada ao que em filosofia denominamos de “teoria do conhecimento”, que vai em direção das grandes construções sistemáticas do conhecimento feitas pelo homem: as ciências.

Nesse sentido, compreende-se a epistemologia como uma teoria do conhecimento; refere-se ao estudo reflexivo e crítico da origem, da extensão e da verdade do conhecimento humano. Por isso, a pesquisa se constituiu num momento ação-teoria-ação, quando tivemos a oportunidade de dialogar com professores e alunos.

Investigar sobre o ensino e a aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/ Campus São Luís- Maracanã e como se efetiva o conhecimento nesta realidade específica representou um desafio, à medida que possibilitou a análise de seus diversos olhares. Desse modo, foi possível compreender as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes, a percepção dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, como também as mudanças significativas do fazer pedagógico dos professores, que influenciaram e contribuíram na aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA possibilita atender à demanda de estudantes provenientes de diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, possibilita envolver esses estudantes em novas relações interpessoais, novas experiências de vida e, por conseguinte, dá a eles a oportunidade de concluírem seus estudos, visando, simultaneamente, à qualificação profissional, ao acesso ao mundo do trabalho e ao Ensino Superior.

A diversidade dos estudantes do PROEJA requer dos professores uma formação não somente específica, mas, também, continuada, para construir metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e de avaliar para que os alunos não repitam, nesta modalidade de ensino, experiências não exitosas, como, por exemplo, evasões, retenções e exclusões.

Com base nas reflexões dos autores que dialogam sobre os olhares dos processos de ensino e da aprendizagem, esta pesquisa teve como proposta uma investigação do fazer pedagógico de docentes do Curso Técnico em Agropecuário do PROEJA/IFMA Campus São Luís- Maracanã. Ademais, conforme os documentos legais do programa, pretendeu-se compreender se o processo educativo no contexto do curso estudado se aproxima ou se distancia do que é proposto pelo programa.

Nessa direção, foi realizado este estudo, na perspectiva de que os professores expressem o seu fazer pedagógico, o respeito às especificidades dos

alunos, que não podem ser desconsideradas. Vale ressaltar o zelo da equipe multiprofissional e dos professores em relação ao que estabelecem os marcos regulatórios e outros documentos, como o projeto pedagógico do Campus, no sentido de dar conta da proposta social e inclusiva a que o programa se propõe. Nesse sentido, acreditamos ser possível trazer reflexões tanto para o aluno do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA como para os professores no que diz respeito à concepção do curso e a contribuições relativas ao saber difundido pela academia e disponível a todos os interessados.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro trata da introdução, na qual apresentamos o problema, seus objetivos e outras informações inerentes à pesquisa. O segundo capítulo, que faz uma abordagem teórica para dar suporte à pesquisa, está dividido em cinco subcapítulos: Um olhar para o ensino e a aprendizagem a partir de algumas correntes filosóficas, seção que aborda os conceitos filosóficos e a sua importância no ensino e na aprendizagem; Ensino Médio Integrado: concepções e princípios, seção que destaca que esta forma de ensino tem como uma das finalidades mais significativas, a capacidade de proporcionar educação básica sólida, com vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando; PROEJA: uma abordagem histórica, seção que traz uma retrospectiva histórica da educação de jovens e adultos no Brasil; O Curso Técnico em Agropecuária: organização curricular, seção que delineia o percurso deste curso, sua criação, estrutura e funcionamento; O ensinar e o aprender no PROEJA, seção que trata do processo de ensino e de aprendizagem do jovem e do adulto e do fazer pedagógico do professor.

O terceiro capítulo está voltado para o caminhar metodológico adotado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Neste capítulo, detalha-se a caracterização da pesquisa, local de realização, quem são seus sujeitos, como ela ocorreu, qual o instrumento utilizado para obter as informações e qual a metodologia utilizada para analisar as informações coletadas.

No quarto capítulo, são evidenciados os resultados obtidos, com base nos posicionamentos e nas ideias dos docentes e discentes entrevistados. Estas informações foram obtidas através de entrevista semiestruturada, aplicada aos docentes e discentes. No quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais da dissertação. Nesse momento, analisa-se a relação entre os objetivos propostos e os

resultados obtidos, para avaliar se os objetivos foram alcançados e se o problema da pesquisa foi respondido.

Por fim, ainda fazem parte desta pesquisa as referências usadas e os apêndices construídos ao longo do percurso.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os conceitos de Ensino e de Aprendizagem, que fundamentam nossa abordagem. São trazidas reflexões sobre um olhar para o ensino e a aprendizagem a partir de algumas correntes filosóficas; o Ensino Médio Integrado: concepções e princípios. Em seguida, apresentamos o PROEJA: uma abordagem histórica; o curso técnico em Agropecuária: organização curricular e o ensinar e o aprender no PROEJA.

Para iniciar essas reflexões, parte-se da ideia de que “[...] ensinar exige apreensão da realidade [...]” (FREIRE, 2014, p. 67), compreendendo assim que o ensino deve considerar vários aspectos do ser humano, isto é, sua diversidade cultural, aquilo que é próprio de cada pessoa, atribuindo valor ao que acontece em seu dia a dia, tanto na escola como na família.

Desse modo, quando se trata de questões conceituais próprias dos processos de ensino e de aprendizagem dos jovens e adultos, busca-se como referencial teórico Moura (2007, p.2), que diz o seguinte:

Sob o ponto de vista etimológico, o ensino e aprendizagem são duas categorias com características próprias: ensino pode ser considerado um movimento liderado e coordenado por um sujeito profissional-ensinante-habilitado para intervir, mediar a situação de forma a socializar competentemente os “saberes” produzidos historicamente pela sociedade. Aprendizagem é a consequência dessa mediação, resultando na

apropriação, pelos sujeitos aprendentes, de “saberes”, conhecimentos, habilidades, atitudes que depois de internalizados serão socializados.

Ainda, pela ótica de Moura (2007), ressalta-se a concepção de Vygotsky, ao defender “[...] ensino-aprendizagem como processos indissociáveis”. Para o referido autor, a aprendizagem ocorre antes do desenvolvimento, a partir da interação entre as pessoas, com sua cultura, com o que acontece através da intervenção do outro, bem como, dos instrumentos por meio do ensino.

Piconez (2003) aponta que as práticas escolares devem procurar refletir uma ação compreendida nas experiências concretas do indivíduo. Segundo a autora, o aluno aprende melhor por meio das relações interpessoais, do compartilhamento de suas vivências, do respeito mútuo.

Percebe-se que os processos de ensinar e de aprender têm suas especificidades. Assim, o professor ensina e o aluno aprende; contudo, o aluno também aprende e ensina. Neste processo, aluno e professor estão juntos. E para que ele aconteça, ambos precisam estar interessados no objeto de estudo. Porém, para que os alunos estejam motivados, o professor necessita ter habilidade e maturidade para buscar estratégias, metodologias de trabalho, que venham ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Por esse prisma, podemos dizer que o objetivo maior do ensino é a aprendizagem, a construção do conhecimento pelo aluno, feita de tal forma que todas as ações estejam voltadas para sua eficácia, tanto no que diz respeito aos resultados dos conhecimentos, quanto ao desenvolvimento do aluno.

Entretanto, quando se trata especificamente da aprendizagem, ela se constitui num desafio na contemporaneidade, em decorrência do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, com as quais a socialização de conhecimentos e de experiências é construída ao longo do tempo pelos sujeitos.

Assim, ao trabalhar com os alunos do PROEJA, percebeu-se a problemática em torno da aprendizagem, o que abriu a discussão sobre as formas alternativas de práticas pedagógicas no processo educativo voltado para essas pessoas.

Todavia, na concepção de Oliveira (1999), no processo de aprendizagem

do jovem e do adulto, um aspecto relevante é a questão dessa especificidade cultural, já que o ensino não é dirigido totalmente ao jovem e ao adulto, mas, sim, a um segmento de pessoas relativamente homogêneo, a indivíduos inseridos em grupos culturais que permaneceram à margem do acesso ao conhecimento escolar, em uma sociedade letrada.

Para compreender como esses estudantes aprendem, torna-se imperativo lembrar algumas abordagens acerca das concepções de aprendizagem. De acordo com Ries (2006, p. 24), “a aprendizagem é um processo altamente complexo, que opera mudanças na forma do sujeito relacionar-se com o meio que o cerca”. Significa que a aprendizagem possibilita ao sujeito, mudanças culturais, qualitativas e duradouras, na forma de perceber, de sentir, de compreender e de interagir com o mundo.

Ademais, a aprendizagem deve ser entendida como um processo complexo, fruto de uma relação integrada entre as pessoas e o seu ambiente, o qual deve ter como consequência uma mudança de comportamento. Portanto, qualquer ação educativa voltada para os jovens e adultos deve levar em conta o contexto histórico e seu desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, passamos a fazer algumas reflexões julgadas pertinentes, na sequência do texto, abordando algumas das correntes filosóficas.

2.1 Um olhar para o ensino e a aprendizagem a partir de algumas correntes filosóficas

Refletindo sobre os olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA no IFMA, emerge a seguinte indagação: o que é Epistemologia? A palavra Epistemologia teve origem na Grécia, através das palavras *episteme* (conhecimento) e *logos* (estudo). Entretanto, dependendo do lugar ou da região, o seu significado é diferente. Refere-se a um olhar fixo e reflexivo sobre as ciências, saber elaborado, sistematizado; portanto, aponta para o estudo do conhecimento. Para reafirmar este significado, Sanchez

Gamboa (2012) afirma que epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento, que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos, que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo. Nesse sentido, a epistemologia é um estudo fundamentalmente *a posteriori*.

Ademais, existem outros autores que procuram definir epistemologia, como, por exemplo, Moreira (2011), que considera a epistemologia como uma subdisciplina da Filosofia, - o estudo do conhecimento ou, mais especificamente, o estudo da natureza, abrangência e justificação do conhecimento. De acordo com esta definição, a *Epistemologia da Ciência* é o estudo da natureza, da abrangência e da justificação do conhecimento científico.

Ainda, em relação à epistemologia, reportamo-nos ao filósofo da ciência, Mario Bunge, que, em seu livro *Epistemologia. Curso de atualização* (Bunge 1980), comenta que, ao longo do tempo, o conceito de epistemologia passou por um processo evolutivo. Assim, num primeiro momento, na sua essência, a epistemologia era considerada como um capítulo da teoria do conhecimento; ocupava-se da natureza e do alcance do conhecimento científico, contrapondo-se ao conhecimento vulgar. Em que se distingue o conhecimento de um cientista, do conhecimento de um leigo? Percebe-se que, subjacente à epistemologia, encontra-se a ontologia, voltada para estudos ou especulações sobre a natureza ou sobre a “essência do ser” a ser conhecido.

Num segundo momento da evolução do conceito de epistemologia, Bunge (1980) se reporta ao Círculo de Viena, reunião de importantes filósofos e estudiosos, no início do século XX. Nesse período, a filosofia da ciência, ou a epistemologia, passou a ser vista apenas como análise de linguagem da ciência, das proposições científicas. Por último, num terceiro momento, ocorre um renascer da epistemologia como filosofia da ciência, quando ela passa a ser vista não apenas como filosofia da linguagem da ciência, mas vem com a proposta de abordar várias áreas da ciência, com várias ramificações: lógica da ciência, semântica da ciência, teoria do

conhecimento científico, metodologia da ciência, ontologia da ciência, axiologia (estudo dos valores) da ciência, ética da ciência.

Assim, diante das questões epistemológicas gerais, com foco na teoria do conhecimento e do que delas deriva, por vezes, os professores enfrentam críticas em relação à sua prática pedagógica, que tem ligação direta com o que saber e fazer, no que diz respeito ao processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Hessen (2012) assevera que a teoria do conhecimento é uma teoria, isto é, uma interpretação e uma explicação filosófica do conhecimento humano. Ela foi discutida à luz da fenomenologia. O conhecimento, para este teórico, advém da participação do objeto e do sujeito. Portanto, o dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento.

[...] Sujeito e objeto para o autor permanecem separados, afirmando que o dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento. O objeto é o determinante e o sujeito é o determinado. É por isso que o conhecimento pode ser definido como uma *determinação do sujeito pelo objeto*. Isto confirma que o sujeito se comporta receptivamente com respeito ao objeto. Entretanto, essa receptividade, porém, não significa passividade. Pelo contrário, pode-se falar de uma atividade e de uma espontaneidade do sujeito no conhecimento. Certamente, a espontaneidade não está relacionada ao objeto, mas à imagem do objeto, na qual a consciência pode muito bem ter uma participação criadora. (HESSEN, 2012, p. 20 – 21).

Na visão de Schuck (2007, p.33), na modernidade, a concepção de teoria do conhecimento tem sustentado o princípio de que o conhecimento é consequência da relação entre sujeito e objeto. Daí surge a problemática central de compreender corretamente como se dá essa relação entre o sujeito e o objeto.

Sanchez Gamboa (2012) faz um paralelo entre as ciências sociais e a educação, quando diz que tanto o investigador quanto os investigados (grupos de alunos, comunidade, povos) são sujeitos; o objeto é a realidade. Considera a realidade como o início. Esta também pode ser vista como mediadora entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

Nessa perspectiva reflexiva, à luz de alguns teóricos e de acordo com as correntes filosóficas, é possível dar maior importância ao sujeito ou ao objeto, com base no racionalismo e no empirismo. Continuando essa reflexão, também dá-se ênfase à dialética, à fenomenologia e à hermenêutica, como foco no processo de ensino e de aprendizagem.

2.1.1 O Racionalismo

Denomina-se de racionalismo (*de ratio, razão*) o ponto de vista epistemológico que vê no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano. A razão disso é que, nessas situações, dependemos da experiência. Daí resulta que os juízos baseados no pensamento, oriundos da razão, têm necessidade lógica e validade universal; os outros, não. Assim, prossegue o racionalista, todo conhecimento autêntico está ligado ao pensamento. É, então, o pensamento a verdadeira fonte e fundamento do conhecimento humano. É evidente que um certo tipo de conhecimento serviu de modelo à interpretação racionalista do conhecimento (HESSEN 2012, p.48).

Ressalta-se, ainda, segundo o autor, que o mundo da experiência está em constante movimento e modificação. Se não podemos, pois, desesperar da possibilidade do conhecimento, deve haver, além do mundo sensível, um mundo suprasensível, do qual nossa consciência cognoscente retira seus conteúdos. As ideias são os arquétipos das coisas da experiência. Não apenas as coisas, mas também os conceitos por intermédio dos quais nós as conhecemos são derivados do mundo das ideias. O cerne desse racionalismo é a teoria da contemplação das ideias.

O racionalismo, um movimento cultural que ocorreu entre os séculos XVI e XIX, foi uma das correntes filosófico-científicas da idade moderna, que buscava, na verdade, conhecer a essência. Não se prendia aos fatos ou ao mundo sensível, mas afirmava que a razão humana poderia ultrapassar e chegar ao conhecimento de realidades transcendentais, pela força da abstração e das relações racionais.

No século XVII, o racionalismo alcança uma importância maior. Destaca-se, então, o fundador da filosofia moderna, Descartes, que acreditava que através da razão era possível chegar ao conhecimento da realidade, de modo semelhante ao conhecimento matemático, isto é, por dedução, a partir de princípios instituídos de maneira independente da experiência. Descartes teve como continuador de sua obra, Leibniz. Entretanto, a doutrina das ideias conatas ou inatas (*ideae innatas*) foi iniciada por Cícero, na última fase do estoicismo, que desempenhou importante papel na modernidade. (HESSEN, 2012, p.52).

Ainda, Hessen (2012) corrobora dizendo que, como no século XIX nos deparamos com a última forma de racionalismo e com seus vários significados, é considerado como puramente lógico, a personificação dos mais altos pressupostos e princípios do conhecimento. O seu olhar sobre o racionalismo tem o seu valor, ao dar a devida importância aos fatores racionais do conhecimento humano.

Em se tratando de epistemologia racionalista, que tem como alicerce e apoio a razão, percebe-se que há uma fragmentação entre o sujeito e o objeto. O aluno aprende por si só, haja vista que toda fonte de conhecimento está na razão. Prioriza-se a memorização de regras, fatos e métodos. O ensino é centrado no aluno, que é o responsável pela sua própria aprendizagem. Assim sendo, o professor é visto como um mediador da relação entre o aluno e o conhecimento.

2.1.2 O Empirismo

O empirismo opõe-se ao racionalismo, ao sustentar que a fonte do conhecimento não é a razão ou o pensamento, mas a experiência (Locke e Hume, dentre outros). Todo empirismo tende a reduzir a experiência ao experimento sensível. Além do mais, cria a expectativa de lograr a ciência objetiva; de estabelecer normas para as questões científicas, partindo do olhar empírico dos fatos. Aquilo que é tido como hipótese passa a ter consistência depois de testado. (GAMBOA, 2012, p.33).

Entre os séculos XVI e XVIII, grandes filósofos defenderam o empirismo. Destaca-se, entre eles, John Locke, que é visto como o principal defensor dessa

corrente filosófica. Locke afirma que o espírito humano, por ocasião do nascimento, está vazio de conteúdos, é uma tábula rasa, o que significa que as pessoas, nos primórdios de sua existência, não possuem conhecimento algum e que todo conhecimento que adquirem depois é fruto da experiência.

Além do mais, a corrente empirista tem sua importância, à medida que contribui com o processo de ensino e de aprendizagem, quando permite valorizar os conhecimentos anteriores dos alunos num processo de construção de novos conhecimentos. Ademais, faz-se necessário que o professor reflita e compreenda que o aluno traz saberes historicamente construídos em outros espaços formais e não formais. Assim, diante deste contexto, o professor com sua prática pedagógica é instigado a possibilitar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem significativa aos alunos. Portanto, a corrente empirista dotada de pressupostos científicos deve oportunizar a construção de práticas docentes na cientificidade.

2.1.3 A Hermenêutica

Historicamente, a hermenêutica, com origens na Grécia Antiga, foi evidenciada através de uma longa tradição humanística. No início, era voltada para a interpretação de textos bíblicos, jurídicos e literários. Alguns estudiosos relacionam a hermenêutica com a antiguidade clássica (427 a.C), referindo-se a Platão como um dos pioneiros a utilizar este termo. Ressalta-se que, no início, a hermenêutica era compreendida como doutrina da arte da compreensão e da interpretação, ligada, em especial, à questão metodológica, vinculada à figura do mito de Hermes.

O conceito de hermenêutica assume, na contemporaneidade, vários significados, sem que haja um consenso, embora tenha despertado variadas interpretações, mediadas pela eficácia da história. Para Schuck (2007 p.41), “há uma diversidade enorme de campos em que a hermenêutica, em sentido amplo, pode contribuir”. Segundo Grondin (1999), o conceito de hermenêutica é geralmente considerado uma criação da modernidade, o que, sem dúvida, é correto, enquanto

só se tem em mira a hermenêutica latina. No entanto, é atribuído aos gregos, o mérito da formação da hermenêutica, ao tentarem compreender seus poetas.

A hermenêutica divide-se, basicamente, em dois ramos: o ramo teológico e o da filosofia. Um, voltado para a defesa da visão reformadora das Sagradas Escrituras; a Bíblia; o outro estava a serviço da literatura clássica, como forte instrumento de suas redescobertas. Para a concretude de tal propósito, a hermenêutica se desprende de todas as amarras dogmáticas e assim permite-se, a si mesma, submeter a Bíblia, como escrito, a uma interpretação gramatical e ao mesmo tempo histórica. Com esse viés, a teoria hermenêutica surge entre os séculos XVI e XVII, mas, somente a partir do século XX, a consciência filosófica mostrou a desejada universalidade no âmbito das ciências interpretativas.

A hermenêutica tem influenciado positivamente a educação, pois a sua dimensão dialógica colabora para a formação do sujeito. A linguagem, como facilitadora do diálogo, é vista por Gadamer como elemento de suma importância. Essa concepção fica mais clara, quando ele afirma que “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo” (GADAMER 2002, p. 243).

Ademais, nota-se que Gadamer busca respaldo para a sua concepção no pensamento aristotélico e deduz que a capacidade para o diálogo é uma característica que define o ser humano. Em se tratando do campo educacional, é importante esse ponto, pois a aprendizagem que o aluno desenvolve pode receber grande influência do seu professor. Se o professor, no seu fazer pedagógico, demonstra deter um bom conhecimento e utiliza metodologias adequadas, a tendência é que o aluno assimile esses conhecimentos quando os horizontes dos dois estabelecem uma relação de reciprocidade, pois o aprendizado ou o conhecimento ocorre quando há fusão de horizontes, entre o horizonte do professor e o do aluno. Dessa forma, a hermenêutica e a educação se aproximam na perspectiva da racionalidade e da pluralidade na forma de pensar.

2.1.4 A Dialética

A Dialética surgiu como tentativa de corrigir os exageros explicitados pelo racionalismo e pelo empirismo. Sua preocupação central é o diálogo das estruturas mentais e racionais, rebelando-se contra o mito da subjetividade e da neutralidade da ciência.

Na antiguidade, o fundador do pensamento dialético foi Héraclito, para quem “o sol é novo a cada dia; nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos”. Enfim, tudo flui, tudo passa, tudo o mais que existe transforma-se num fluxo permanente.

O pensamento dialético fala da necessidade de convivência dos opostos, estabelecendo que a forma de conhecer a realidade origina-se do tensionamento e da comparação das desigualdades estabelecidas. O pensamento dialético, por definição, é mutável; a verdade, que é a do momento, pode ser modificada; é provisória, pois somente assim o pensamento humano é capaz de evoluir, partindo-se da ideia de que uma realidade é sempre oposta à outra.

Assim, pelo método dialético, a realidade é perfeita racionalidade; não uma racionalidade parada, mas, dinâmica, em constante desenvolvimento. A dialética, na concepção de Marx e Engels, é a forma como a sociedade se desenvolve; portanto, é preciso conhecer os fundamentos deste momento para compreender o movimento do mundo e dos homens. Gadotti (1983) afirma que a dialética de Marx não é apenas um método para chegar à verdade; é uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo.

A dialética, vista por esta ótica, não se refere a uma epistemologia, mas representa, na verdade, o próprio modo como se desenvolve a sociedade. Toda obra desses autores alemães buscou desvendar as profundas raízes de como funcionava a sociedade capitalista. Para isso, apropriaram-se da tradição hegeliana da dialética, ou seja, a forma como Hegel (1770-1831), o maior filósofo alemão da modernidade,

havia desenvolvido, sob uma base idealista, a compreensão do movimento da história da humanidade.

Para Hegel, a história humana é o caminho da realização da Ideia a partir das contradições entre teses, antíteses e sínteses, enquanto que, para Marx, essa história, embora contraditória, como de fato descobrira Hegel, tem como determinantes as contradições levadas a efeito pelos próprios homens. A dialética hegeliana é o “virar de ponta a cabeça”, ou seja, trazer a dialética das ideias de Hegel para a dialética das relações sociais contraditórias construídas pelos homens. Em síntese, o que separa Marx de Hegel é o motor da história: Homem ou Ideia.

Entretanto, para esclarecer o caminho da dialética, é necessário responder à seguinte questão: as contradições existem no mundo real ou são frutos das limitações do pensamento humano, incapaz de captar de uma só vez todas as coisas que acontecem? A resposta mais razoável que pode ser constatada facilmente é que, efetivamente, as contradições existem no mundo real, nas próprias coisas, tornando-se fundamento dos movimentos realizados socialmente pelos homens. Assim sendo, segundo Lefebvre (2009, p.28-29):

O pensamento humano, que não consegue captar de uma só vez as coisas reais, se vê obrigado a tatear e caminhar através de suas próprias dificuldades e contradições até atingir as realidades movediças e instáveis e as contradições reais.

Para a dialética construída por Marx, o critério da verdade não é metafísico ou empírico: o critério da verdade é a realidade; portanto, uma teoria que não explica a realidade em seu movimento, em sua historicidade, não passa de ideologia. Na construção do conhecimento dialético, tendo a realidade como critério de verdade, o movimento dialético ocorre entre a análise real, sua consequente teorização e, novamente, a análise real.

Ademais, existem os princípios fundamentais da dialética que são: o da totalidade, que se relaciona; o do movimento, tudo se transforma; o da mudança qualitativa, que, segundo Gadotti (1983, p.26), exprime o fato de que as mudanças não ocorrem em círculos, repetindo sempre o “velho”. Ao contrário, a história prova que há momentos em que o acúmulo de elementos do novo na situação velha gera mudanças qualitativas. O último princípio da dialética é a unidade e a luta dos contrários, ou o princípio da contradição. Na opinião de Gadotti (1983, p. 26):

A transformação das coisas só é possível no seu próprio interior onde coexistem forças opostas, tenho simultaneamente à unidade e a oposição. É o que se denomina de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

Na visão de Sanchez Gamboa (2012), o interesse crescente que os educadores têm em conhecer a prática pedagógica, as relações da escola com o todo social, as contradições sociais que se manifestam na luta pela escola democrática etc vem criando a necessidade de novas abordagens que permitam esse conhecimento. Dessa forma, as abordagens dialéticas se afirmam como métodos alternativos, não obstante, seu pouco crescimento no contexto dos países da América Latina.

Trazendo essas reflexões para a escola, é este movimento que constitui a história da nossa educação; é assim que devemos nos reportar para compreender a nossa escola e a nossa atuação. Quando se trata de metodologias na perspectiva dialética, a base é outra concepção de homem e de conhecimento. Entende-se o homem como um ser ativo e de relações. Assim, Vasconcelos (1991) compreende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, nem “inventado” pelo sujeito, mas, sim, o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno para constituir-se em conhecimento. De outra forma, o aluno não aprende; pode, quando muito, apresentar um comportamento baseado na memória superficial. O método dialético de conhecimento em sala de aula se pauta, pois, pela construção do conhecimento a partir do movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto.

Nessa perspectiva, para que o professor estabeleça a metodologia dialética de trabalho, há necessidade de conhecer a realidade do grupo, sua rede de relações e necessidades; estabelecer a mobilização a partir da realidade, da prática social em que o trabalho educativo está inserido; ter clareza nos objetivos; buscar as mediações apropriadas; estabelecer uma prática pedagógica para o grupo.

Portanto, o primeiro passo do professor, como articulador do processo de ensino e de aprendizagem, deve ser o de conhecer a realidade com a qual vai

trabalhar. Os objetivos devem ser claros no que diz respeito à sua dimensão teleológica da educação, à sua intencionalidade. Esta parece ser uma exigência tão óbvia, que não precisaria ser citada, mas constitui-se num dos sérios problemas a serem enfrentados pelos educadores. Entretanto, quando se trata de uma educação participativa, que busca a construção da significação, a clareza de objetivos não pode ficar apenas centrada no educador, a não ser no início da organização do trabalho pedagógico. Percebe-se que, agindo nessa perspectiva, o educador terá como meta a ser alcançada e desenvolvida a prática pedagógica significativa.

2.1.5 A Fenomenologia

Em se tratando da fenomenologia, Buzzi (2012) assevera que é um método que ensina a *ir em direção às próprias coisas*. Com isso, ela pretende ser ontológica, porque indica um movimento para a coisa, um ultrapassar da consciência, para a transcendência da coisa. A lógica deixa ouvir nas categorias a ordem do pensamento. Para ele, a fenomenologia se compõe de dois termos: fenômeno e logos. Fenômeno deriva do grego *pháinesthai*, que significa manifestar-se. Significa aquilo que se manifesta em si mesmo; o que aparece e, no seu aparecimento, se oferece e se desvenda, se dá à luz do dia. Fenômeno é o puro que aparece. A palavra *Lógos* significa *discurso*. Discursar significa tornar manifesto aquilo de que se fala. O *lógos*, isto é, o discurso, deixa ver alguma coisa, traz aquilo de que se fala para fora do seu esconderijo e o deixa ver escondido.

Husserl (1859-1938), tido como o pai deste movimento, sustenta que a consciência é caracterizada, antes de tudo, pela intencionalidade. Já outros pensadores afirmam ser impossível o conhecimento da natureza última das coisas, em outras palavras, da coisa em si, por não haver elementos unificadores que nos levem a conclusões unívocas a respeito de algo.

De acordo com (SANCHEZ GAMBOA, 2012 p.97), a ciência para a fenomenologia consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos. A

compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados, que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos. Ao contrário da ciência da experiência, a fenomenologia não acredita na percepção imediata do objeto, pois ela só proporciona as aparências. No entanto, a partir delas, é possível, por meio da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos.

Assim, esta corrente filosófica, de acordo com as suas intenções, oportuniza um olhar especial, tanto do conhecimento, como daquilo que é real. Então, no que concerne às pesquisas que se voltam para o ensino e para a aprendizagem, existem algumas disciplinas em que a postura fenomenológica pode ser favorável à ruptura da maneira tradicional de transmissão de conteúdo. Essa ruptura se torna possível a partir da compreensão de que a fenomenologia busca o significado, o sentido de o homem estar no mundo, do seu fazer, dos seus atos que são sempre intencionais. Compreende-se, então, que tanto o professor quanto o aluno procuram o que faz sentido em relação à sua realidade, ao seu dia a dia. Outros fatores, além dos lógicos, podem chegar à sala de aula, para fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem, como a emoção, a história, a relação cultural, as tecnologias, entre outras.

Nessa perspectiva, reforçamos que a fenomenologia, do ponto de vista epistemológico, leva em consideração a história, o cultural, o social, o antropológico, enfim, busca a totalidade da compreensão do sujeito em determinado momento, em seu mundo, na sua vida.

2.2 Ensino Médio Integrado: concepções e princípios

O Ensino Médio Integrado surge como uma preparação técnica para a cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA/Ensino Médio destaca que:

[...] a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico,

político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. (BRASIL, 2009, p. 35).

Observa-se, então, que o currículo integrado se apresenta como uma possibilidade de inovação pedagógica, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, numa concepção que considere suas especificidades, os saberes e as relações construídas no mundo do trabalho e nos diferentes espaços sociais, “[...] em uma visão mais humanística e personalizada, onde toda relação educativa é relação de pessoas, de gerações” (ARROYO, 2000).

Para Ciavatta (2005), o Ensino Médio Integrado é uma tentativa de superar a dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Entretanto, para alcançar esta finalidade, é preciso que seja realizada uma educação integrada e humanizada, isto é, um projeto social que rompa com a formação da simples preparação para o mercado de trabalho.

Dessa forma, pensar no Ensino Médio Integrado para os jovens e adultos é vislumbrar uma formação em que os conhecimentos das ciências da natureza e da matemática e os das ciências sociais e humanas serão trabalhadas de forma integrada, com o mesmo nível de importância e de conteúdo, com vistas à formação integral do cidadão autônomo e emancipado.

Por conseguinte, a questão do Ensino Médio Integrado não está desarticulada da luta política. O objetivo da formação integral do aluno é, antes de tudo, romper com a fragmentação que, historicamente, tem sido imposta aos estudantes das classes trabalhadoras. Em outras palavras, “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p.43-44).

Para Ramos (2005), compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Aqui cabe considerar ainda que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente, porque garantimos nossa existência produzindo riquezas para satisfazer necessidades.

Segundo Frigotto (2012, p.76), o Ensino Médio, concebido como Educação Básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura, da ciência, constitui-se em direito social subjetivo; portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte.

Com a gênese do Decreto nº 5.154/04, as instituições federais de ensino passaram a oferecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente. A integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos perpassa pela integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Essas reflexões são necessárias, tendo em vista que, embora o PROEJA possa ser oferecido também na forma concomitante, existe um movimento que prioriza a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nesse programa, que se traduz num currículo integrado. No Documento Base (BRASIL, 2009, p.43), está posto que

“[...] o currículo integrado é, pois, uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, abandona-se apenas a visão de formação para o mercado de trabalho para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

2.3 PROEJA: uma abordagem histórica

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do

cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009, p.9). Além do mais, percebe-se que nem sempre as iniciativas governamentais para esta modalidade de ensino tiveram como propósito a emancipação do homem, mas estiveram sempre ligadas à formação de mão de obra, vinculada à ideia de progresso e desenvolvimento nacional (SOARES, 1987).

Não se pretende recuperar extensivamente a história da EJA. Busca-se tão somente apontar algumas abordagens. Inicia-se pela visão compensatória propagada em campanhas e discursos de erradicação do analfabetismo, como simples domínio básico da leitura, da escrita e de saber resolver as quatro operações, avanços legais previstos nas constituições, legislações educacionais e programas governamentais. Nesse percurso, percebe-se, ainda, uma grande lacuna das políticas para a EJA.

A educação de jovens e adultos no Brasil é muito recente, embora, desde o período do Brasil Colônia e do Império, tenham sido registradas experiências voltadas para essa modalidade de ensino. Entretanto, tais iniciativas foram raras e pouco significativas no que se refere ao número de estudantes envolvidos.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que indicava, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos como dever do Estado, incluindo, em suas normas, a oferta de ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva para adultos.

Todavia, só a partir de 1940, começa a delinear-se, de forma mais sistemática, uma política do Estado brasileiro direcionada à significativa quantidade de jovens adultos sem escolarização. Nesse momento, a questão começa a ser tratada como campo específico e diferenciado da educação convencional, ganhando espaço e presença na política educacional brasileira. Ocorrem inúmeras iniciativas político-pedagógicas, destacando-se o surgimento das primeiras obras específicas dedicadas ao ensino supletivo e o lançamento de campanhas, principalmente, as cruzadas, que visavam acomodar tensões entre classes sociais.

Ultrapassando esse discurso, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com funcionamento e estrutura paralela e autônoma em relação ao órgão central, o Ministério de Educação. Nesse projeto, os dirigentes

militares promoveram uma grande campanha de massa.

Contrapondo esse pressuposto ideológico, surge a Educação Popular, defendida por Paulo Freire, que fez emergir a consciência do reconhecimento das especificidades e da ação pedagógica como um ato político.

Mais tarde, nos idos de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, de 11 de agosto de 1971, no Capítulo IV, implantou-se o Ensino Supletivo, que foi um marco importante na história educacional de jovens e adultos do Brasil.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que demonstravam influências tecnicistas devido à situação política do país, na época. Contudo, a partir da década de 80, com a redemocratização do país, ocorreram mudanças significativas de cunho social, político e educacional, na sociedade brasileira. Apareceram novos projetos para a educação, com destaque para o da Educação de Jovens e Adultos, voltado para a alfabetização, com possibilidade de maior avanço no saber ler e saber contar.

Nesse novo cenário político, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, que passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas já existentes. Mais tarde, com a promulgação da Constituição de 1988, por meio do Artigo 208, foi “assegurada a educação de jovens e adultos como direito de todos, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito”. Foi permitido, inclusive, oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, consolidando-se assim o reconhecimento social dos direitos dos cidadãos brasileiros.

Após vários embates para concretizar o que se constituía um direito, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que faz referências à Educação de Jovens e Adultos, com um significativo ganho à EJA, ao institucionalizar tal modalidade de ensino.

Então, através da LDB em vigor, ficou abolida a distinção entre os sistemas de ensino regular e supletivo, ficando a educação de jovens e adultos e o ensino comum integrados num mesmo organismo. Nesse contexto, as Diretrizes

Curriculares foram construídas, visando à implantação da Política Educacional para jovens e adultos trabalhadores.

Nessa perspectiva, com o objetivo de estruturar e consolidar essa política, o Ministério da Educação desenvolveu ações educativas em diferentes frentes, entre elas, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa foi instituído no âmbito das Instituições Federais de Ensino, através do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, tendo como diretriz a oferta de cursos e programas de Educação Profissional, cuja finalidade é ofertar a formação inicial e continuada a trabalhadores, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos.

Além das vantagens citadas, estes cursos e programas podem atender tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, desde que tenham a intenção de elevar o nível de escolaridade do trabalhador, quando se tratar da formação inicial e continuada. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser ofertada nas formas concomitante e integrada ao Ensino Médio, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do Ensino Médio.

O documento-base do Programa Nacional de Integração com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA apresenta o histórico do programa, sua relação com a educação básica, com a educação profissional, assim como suas concepções e princípios (BRASIL, 2009).

No início, o PROEJA foi alvo de muitas críticas e discussões nas instituições de ensino, por evidenciar equívocos legais, políticos e pedagógicos, que demonstravam suas fragilidades. O primeiro desafio era o reduzido corpo docente e sem formação acadêmica em educação propedêutica para atuar com a modalidade EJA.

Segundo Moura e Henrique (2007, p.21apud BARRACHO; MOURA, 2010),

[...] é fácil constatar que não havia na rede federal de EPT, um corpo de Professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, nem no ensino médio propedêutico e muito menos no ensino médio integrado à educação profissional.

Nessa perspectiva, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui um elemento central, por se tratar de uma necessidade permanente. Diante dessas fragilidades e com a preocupação de construir um perfil de profissional que rompa com as práticas pedagógicas tradicionais, no Documento Base do PROEJA (2009), fica evidenciada a preocupação com a formação continuada de professores e gestores.

Nessa direção, as instituições de ensino foram instigadas a possibilitar essa formação. Nesse sentido, o que mais se evidenciou foi a oferta de Programas de Especialização em Educação de Jovens e Adultos como modalidade de atendimento no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Apesar de várias ações em prol do avanço do PROEJA serem positivas e terem apontado possíveis melhorias, acredita-se que este programa na rede federal, nos estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos.

Ainda hoje é notória a carência de profissionais com formação continuada ou específica, devidamente habilitados para atenderem satisfatoriamente os alunos que optam pelo PROEJA.

Para Baracho e Silva (2007, p. 8),

o PROEJA, por ser um campo peculiar do conhecimento, exige que se implante e se implemente uma política específica para formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera.

Moura e Henrique (2007, p.3) advogam que outro grande desafio do programa é integrar três campos da educação, que, historicamente, não estão tão próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos.

Um ganho significativo para esta modalidade de ensino é a meta 10 do PNE/2014, que recomenda que as instituições de ensino devem “oferecer, no

mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

As reflexões acima ratificam a forma aligeirada do processo de concepção e de implantação dos programas e projetos educacionais no nosso país, bem como, a forma impositiva como o PROEJA entrou em vigor. Do mesmo modo, percebe-se a falta de uma formação de fluxo contínuo para os docentes que estão atuando nessa área educacional, além da ausência de discussão nas instituições acerca do programa, o que constituem fatores que representam de forma significativa a análise da constituição do quadro atual de dificuldades enfrentadas na sua implementação.

2.4 O curso técnico em agropecuária do PROEJA: organização curricular

Alguns recortes foram feitos no Plano de Curso do Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís - Maracanã. Foi adotada uma organização curricular, em seis semestres, na forma integrada. Isto é, o Plano integra as Bases Comuns e as Bases Tecnológicas, perfazendo um total de carga horária de 3.180 horas, incluindo o estágio também como componente curricular. Sua elaboração foi uma construção contínua, processual e coletiva, em que os diferentes sujeitos nele envolvidos participaram a partir de suas vivências.

A organização curricular do referido Curso fundamenta-se nos princípios contidos no Plano de Curso/2013:

- A inclusão de população em suas ofertas educacionais;
- A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional, nos sistemas educacionais públicos;
- A ampliação do direito à educação básica, pela universalidade do ensino médio;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como fundamento da formação;
- As condições geracionais, de gênero, das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (IFMA, 2013, p.13).

Considera-se que, independentemente de como este currículo foi construído, o importante é o diálogo entre as experiências em andamento, o

levantamento das realidades, as demandas locais e o planejamento concebido e realizado de forma coletiva e democrática. Ademais, é imperativa a necessidade de encontros contínuos de todas as pessoas envolvidas no processo, como professores, alunos, gestores e demais servidores. Isso posto, define-se

[...] o currículo com um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. (BRASIL, 2009, p.49).

Vale destacar que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, IFMA / Campus São Luís - Maracanã é enriquecido pelas visitas técnicas, palestras, semanas tecnológicas, seminários e outros eventos relacionados a cada área específica, possibilitando aos alunos usufruir bens culturais, dos quais foram cerceados ao longo da vida.

Há de se reforçar que os processos de ensino e de aprendizagem não ocorrem apenas nos espaços formais, mas, também, em espaços não formais, envolvendo métodos e tempos próprios. A esse respeito, o Documento Base do PROEJA argumenta que “[...] os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, de estar e de se relacionar como o mundo” (BRASIL, 2009, p.52). O Plano de Curso (IFMA, 2013) reafirma este entendimento quando pontua que “[...] o currículo destinado aos jovens e adultos deve levar em consideração os conhecimentos, as experiências e suas diversidades”.

Acredita-se que, para além do que está posto nos documentos que dão legitimidade ao PROEJA, é necessário investigar se, de fato, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do programa têm conseguido se aproximar daquilo que os teóricos, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem, ao proporem a revogação do Decreto 2.208/97, que previa o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio com organização curricular própria e independente do ensino médio, proibindo, de certa forma, a formação integrada. Entretanto, com a promulgação do Decreto 5.154/04, resgatou-se a integração entre a educação geral e profissional, que foi ratificada pela Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012.

2.5 O ensinar e o aprender no PROEJA

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem do PROEJA é possível desde que se conheça seu programa, seus sujeitos e seus objetivos. Conhecendo a vida das pessoas que procuram o PROEJA, percebe-se que o processo de aprendizagem delas é diferente dos alunos que frequentam a escola na idade apropriada. Isso posto, é necessário compreender que, a despeito dos conhecimentos trazidos de sua experiência escolar, é real que, de alguma forma, essas pessoas terão dificuldades, refletidas no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, percebe-se, também, que, uma vez interessados em recomeçar a vida escolar, existe algo a ser considerado como mais relevante do que o conhecimento técnico ou científico: o relacionamento e a interação com outras pessoas que também enfrentam as mesmas dificuldades. Dessa forma, partindo do princípio de que o PROEJA é uma política educacional voltada para um público específico, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido implica um amplo entendimento do professor sobre o seu fazer pedagógico. Ele sente-se desafiado pedagogicamente, ao ter que tornar as aulas atraentes e significativas para seus alunos.

Segundo Freire (2014, p.31),

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a elas, saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Destaca-se, então, o desafio de inovar esse processo a partir da introdução de novos elementos na mudança paradigmática da educação profissional, que lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, o que requer novas alternativas curriculares e pedagógicas, que levem a situação de ensino e de aprendizagem para além da escolaridade básica. É preciso, também, valorizar a qualidade, rompendo com as propostas pedagógicas assistencialistas e compensatórias, compreendendo que os alunos do PROEJA não são objetos passivos, mas, sujeitos do ensino e da aprendizagem, além de considerar os tempos

e os espaços da formação dos sujeitos da aprendizagem.

Corroborando com o pensamento de Freire, cita-se Reis (2011 p.26), que traz a discussão sobre um novo olhar do processo de ensino e de aprendizagem no PROEJA, quando diz que:

Deve-se buscar conhecer os jovens e adultos a quem cada instituição orienta: quais são suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos e modelos mentais de aprendizagem; deve-se considerar a bagagem intelectual anterior à escola - os conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes em suas culturas de origem e nos ambientes de trabalho; não se deve ignorar as trajetórias sociais e escolares, por isso não é possível pensar o ensino de cada disciplina ou conhecimento profissional como processos truncados, mas como caminhos que precisam ser escolhidos, dada a formação mental, ética, de identidade, cultural, social e política; a capacidade de aprender do público está relacionada com a apropriação de conteúdos científicos, tecnológicos e vivenciais; deve-se respeitar o direito que os estudantes têm de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior no seu cotidiano, compreendendo que a escola, ou as disciplinas escolares, ou o livro didático, ou o professor não têm a palavra final, nem a “verdade”.

Em consequência disso, a relação entre alunos e professores precisa estar baseada no respeito, no afeto, na troca de experiências, na valorização do outro, considerando o conhecimento científico e o conhecimento empírico e, a partir daí, ampliar horizontes e transformar suas vidas, uma vez que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1997). Nesse sentido, os professores precisam compreender o significado de trabalhar com esses alunos e assim buscar subsídios para desempenhar o seu papel de forma satisfatória.

Demo (2002, p.73) diz que “[...] aprender é uma aventura infinita pelo infinito, errando e acertando, indo e voltando, fazendo e desfazendo”. O estudioso ressalta que aprender é um processo em constante movimento. Logo, para que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa, é preciso que o professor tenha consciência de que a sua postura não é a mesma de tempos atrás, como detentor do conhecimento, mas deve ser visto como um facilitador da aprendizagem e, para isso, é necessário que exista diálogo aberto entre ele e os alunos.

Com o mesmo entendimento, Freire (2007) nos leva a refletir sobre a importância de um trabalho compartilhado e de um diálogo constante durante o desenvolvimento do processo de ensinar e de aprender, expresso da seguinte

forma:

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade a partir do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deve ser um pensar de isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação em torno, repitamos, de uma realidade. (FREIRE, 2007, p.74).

Somos assim conduzidos a rever o papel de todos os sujeitos que participam do processo educacional, valorizando a importância de cada um, quando contribui para a modificação da realidade.

Penso que ensinar, no PROEJA, é romper com a lógica do mero conteúdo, que deve ser ressignificado, organizado e construído no diálogo e na convivência com os estudantes, a fim de reconhecer as especificidades desses sujeitos. Agindo assim, os alunos dessa modalidade de ensino encontrarão significado no âmbito da escola para nela permanecer e, conseqüentemente, ter uma saída exitosa. A aprendizagem ocorre quando o fazer pedagógico do professor for pautado em estratégias que proporcionem, entre outras ações, o bom relacionamento entre os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam.

Lana (2010) afirma que o desencadear do processo de ensino e de aprendizagem ocorre a partir de conhecimentos advindos da cultura do aluno, das relações sociais e profissionais em articulação com a cultura escolar. Nesse sentido, o aluno, em face do conhecimento científico, é instigado a problematizar suas concepções e percepções da realidade. Podemos deduzir que a articulação entre conhecimentos tácitos e conhecimentos escolares vão além das mudanças profundas em concepções e posturas metodológicas no ambiente escolar.

A importância do ensinar e do aprender no PROEJA está nos sujeitos dessa modalidade de ensino, que chegam à escola com os saberes construídos pela experiência de vida e de trabalho, mas buscam novos conhecimentos para poder modificar e melhorar o meio em que estão inseridos ou continuarem seus estudos. Enfim, espera-se que os saberes adquiridos nessa modalidade de ensino formem e transformem os sujeitos.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico realizado na elaboração e no desenvolvimento da pesquisa: sua caracterização, onde ela ocorreu, os seus sujeitos, suas etapas, o instrumento utilizado para a coleta de dados e os procedimentos de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para a realização de uma pesquisa científica, é imprescindível buscar elementos que deem suporte fundamental a essa ação. Desse modo, antes de começar a pesquisa, foram definidos alguns aspectos determinantes para o bom andamento da investigação, tais como: conceituar o que é pesquisa; qual o tipo de pesquisa utilizar; qual o método escolher, entre outros.

Segundo Gil (2010, p.1), a pesquisa científica é “um procedimento racional, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Dessa forma, o pesquisador deve apoiar-se em algumas ações para realizar o seu trabalho. Goldenberg (2004, p. 13) faz uma reflexão sobre a atuação do pesquisador ao afirmar que “[...] a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o

conhecimento e a ignorância. ”

Gil (2010), Marconi e Lakatos (2003) defendem que a investigação se dá de modo formal “[...] com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155). Nessa perspectiva, é pertinente enfatizar que a reflexão é indispensável na pesquisa, por considerar-se que, de início, elaboram-se proposições e hipóteses. Vale, entretanto, ressaltar que, no percurso do estudo, os apontamentos iniciais podem sofrer alterações.

Laville e Dionne (1999, p.11) afirmam que “é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar, a si e aos demais, que os resultados da pesquisa serão confiáveis e válidos”. Por compreender que a pesquisa deve ser organizada e ter método, descreve-se o roteiro metodológico que serve como norte para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, levando-se em consideração a abordagem do problema. Segundo Ludke e André (1986), a terminologia da investigação qualitativa apresenta diferentes expressões e/ou denominações passíveis de modificações no decorrer do processo investigativo. A pesquisa qualitativa permite privilegiar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Além do mais, Strauss e Anselm (2008, p.23) definem “pesquisa qualitativa” como qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode-se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, como, também, à pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações.

Nesse sentido, as informações são oriundas de subjetividades que não podem ser mensuradas, mas podem ser compreendidas, tais como: crenças, visões de mundo, ritos, valores, opiniões, fenômenos e hábitos, conteúdos de estudo da pesquisa qualitativa, pois ela trabalha com a perspectiva de compreender a totalidade dos fenômenos.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, a presente pesquisa caracteriza-se como de campo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa de campo objetiva “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

3.2 O local da pesquisa

Para a realização desta pesquisa qualitativa, escolheu-se como campo de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/Campus São Luís-Maracanã, sediado no município de São Luís (MA). Instituição pública federal, o Campus São Luís-Maracanã iniciou sua trajetória educacional com o nome de Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA, criada pelo Decreto nº 22.470, de 20 de outubro de 1947.

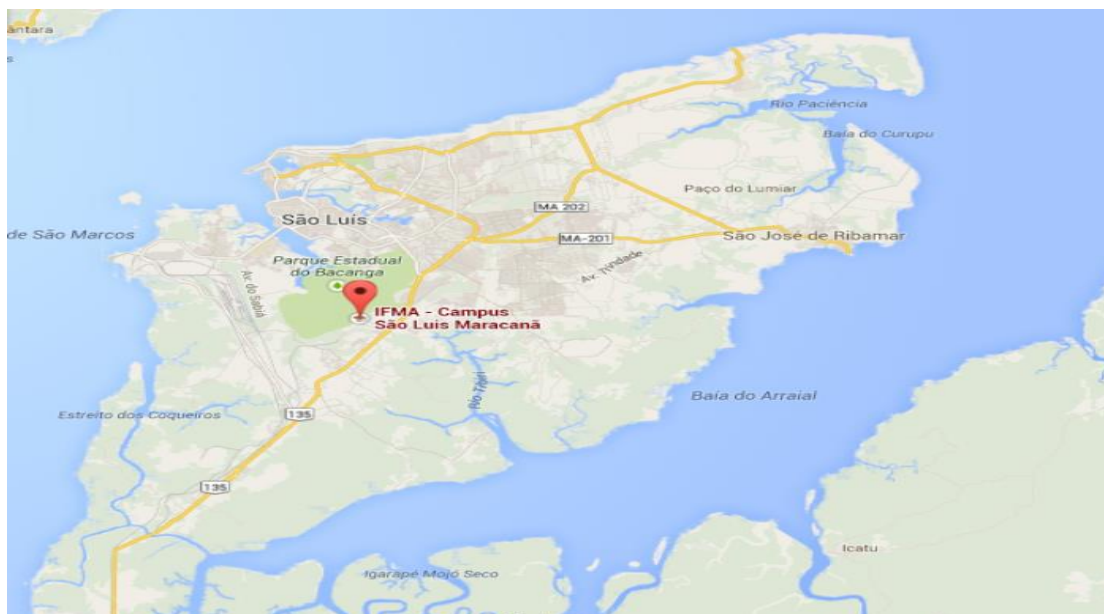
Em 10 de março de 1953, foi celebrado um acordo entre o governo da União e do Maranhão para a instalação de uma Escola Agrotécnica, que, mais tarde, por força do Decreto Federal nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se de Colégio Agrícola do Maranhão.

Em decorrência do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de São Luís (MA), subordinada diretamente à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). Posteriormente, esta coordenação foi extinta, sendo criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que absorveu as atividades do referido órgão, ficando responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais.

O Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, reorganizou a Administração Federal, alterando a denominação de Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE). Com sua transformação em autarquia, couberam à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), as atribuições de estabelecer políticas para a Educação Tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Médio e Técnico

Federal. Em 29 de julho de 2004, o MEC, através do Decreto nº 5.159, muda a denominação da SEMTEC, para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Figura 1 – Localização do IFMA Campus Maracanã.



Fonte: IFMA – PDI, 2014-2018

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892, que integra o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão às Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, numa única Instituição: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Nesse contexto, a Escola Agrotécnica Federal de São Luís passa a chamar-se IFMA / Campus São Luís-Maracanã, fazendo parte do grande projeto de expansão do Instituto, que hoje conta com 29 pontos de presença no Estado do Maranhão. Três *campi* estão sediados na capital e vinte e seis estão localizados no continente do Estado (IFMA – PDI. 2014, p.17).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas,

nos termos da lei (BRASIL, 2010).

Coerente com as diretrizes institucionais que fundamentam a ação dos Institutos Federais, entende-se que o IFMA deve ter como escopo formar um cidadão trabalhador, um agente político capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível.

Nessa direção, o fazer pedagógico dos professores do Campus São Luís-Maracanã deve possibilitar a articulação entre ciência e tecnologia e teoria/prática. Igualmente, deve assumir a pesquisa como princípio educativo e científico e a extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade.

Com esse olhar, optamos pelo Campus São Luís-Maracanã, como campo de pesquisa. Trata-se de uma Instituição com 70 anos de pleno funcionamento em suas atividades de ensino. Oferta Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, presencial e a distância, Cursos de curta e média duração para trabalhadores que buscam capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional e Cursos de Educação Superior. Os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são ofertados nas formas Integrada, Concomitante e Subsequente ao Ensino Médio. Os cursos são ofertados de acordo como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, conforme o que determina o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 03/2008, que sofreu atualização através da Resolução nº 01/2014.

Os Cursos Técnicos se distribuem em seis Eixos Tecnológicos correspondentes a cada área: 1) Recursos Naturais: Técnico em Agropecuária e Técnico em Aquicultura; 2) Produção Alimentícia: Técnico em Agroindústria; 3) Ambiente e Saúde: Técnico em Meio Ambiente; 4) Gestão e Negócios: Técnico em Cooperativismo; 5) Turismo, Hospitalidade e Lazer: Técnico em Cozinha; 6) Desenvolvimento Educacional e Social: Técnico em Orientação Comunitária (BRASIL, 2008).

O acesso aos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos *campi* do IFMA ocorre por meio de Processo Seletivo Público Unificado e atende

o que estabelece a Lei nº 12.711/2012, Lei das Cotas, que foi alterada pelo Decreto nº 9034, de 20 de abril de 2017. Entretanto, para o ingresso nos cursos da modalidade EJA, o acesso é também através de Processo Seletivo, porém sob a responsabilidade de cada Campus, que elabora o seu edital, seguindo as orientações oriundas da Pró-Reitoria de Ensino, que estabelece que os candidatos devem ser selecionados através da aplicação de um questionário socioeconômico.

Quanto aos cursos de Educação Superior, o acesso ao IFMA ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada-SISU, ou através de vestibular, quando são ofertados por programas, como a Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA).

Os cursos de graduação oferecidos pelo Campus São Luís-Maracanã são os seguintes: Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Educação do Campo, Tecnologia em Alimentos e Bacharelado em Agronomia. O Curso de pós-graduação é Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo: Residência Agrária. Oferece ainda cursos de *stricto sensu*, como o *Minter* em Produção Vegetal, fruto de convênio firmado entre a UNESP/IFMA e o *Dinter*, em Ciência Animal, resultante também de convênio entre a UEL/IFMA. Destacamos também o desenvolvimento competente da pesquisa e da extensão. Vale ressaltar que o Campus aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e ao Pibid Diversidade.

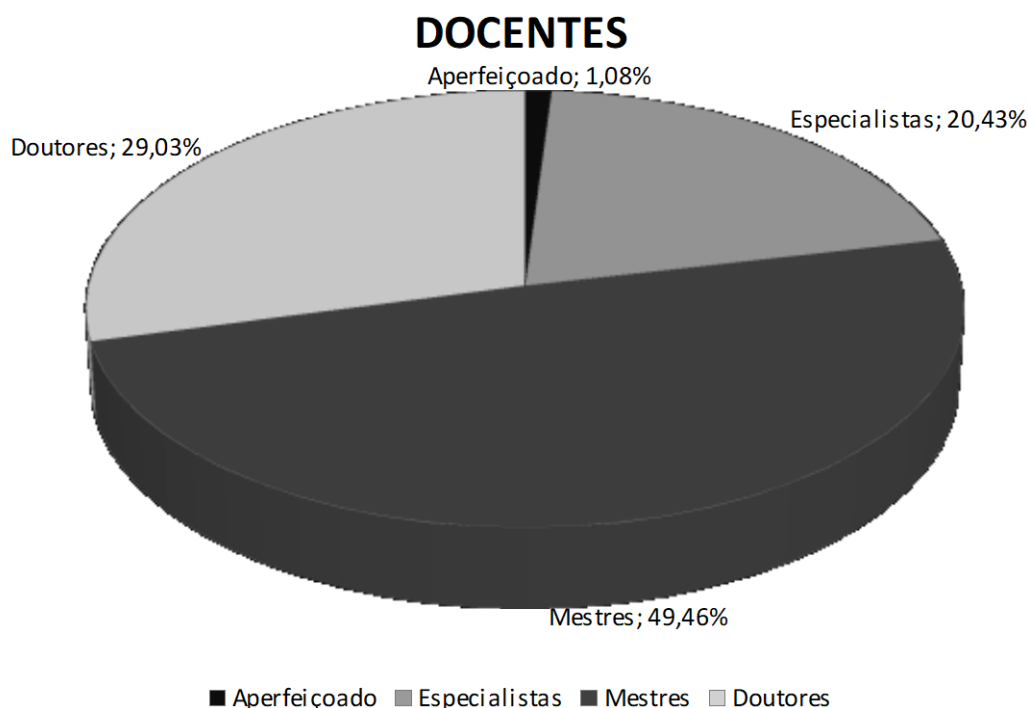
O PROEJA foi implantado no Campus São Luís-Maracanã, em 2007. Iniciou-se com o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Cozinha. Porém, somente a partir de 2010, foi criado o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, também com 40 alunos, ambos com a organização curricular de acordo com o que determinam os marcos legais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico; Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional da EJA; Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006 e outros.

Para atender os 2.344 estudantes, sempre primando por um ensino gratuito de qualidade, o Campus dispõe de 32 salas de aulas, sala de professores, biblioteca e 15 laboratórios: Biologia/Microbiologia, Bebidas, Cozinha, Carnes,

Entomologia/Acarologia Física, Frutas/Hortaliças, Informática, Leite, Maricultura, Panificação, Pescado, Química/Bromatologia, Sanidade Animal e Solos. Já para o desenvolvimento das atividades práticas do processo de ensino e de aprendizagem, existem os laboratórios vivos, que recebem o nome de Unidades Educativas de Produção - UEP's. (IFMA – PDI, 2014-2018).

É oportuno ressaltar que a comunidade onde o Campus está situado era considerada na época da sua instalação, como zona rural do município de São Luís. Entretanto, com o crescimento da cidade, esta localidade hoje é considerada como praticamente urbana. Funciona regularmente nos dois turnos. Seu quadro de servidores, nos dias atuais, é composto por 86 técnicos administrativos: 24, com Ensino Médio, 19 graduados, 36 especialistas, 06 mestres e 01 doutor. Já os 93 docentes estão distribuídos em: 01 com aperfeiçoamento, 19 especialistas, 46 mestres e 27 doutores. Existem ainda outros servidores, que são terceirizados.

Gráfico 1 – Demonstrativo da qualificação dos docentes do IFMA Campus Maracanã.

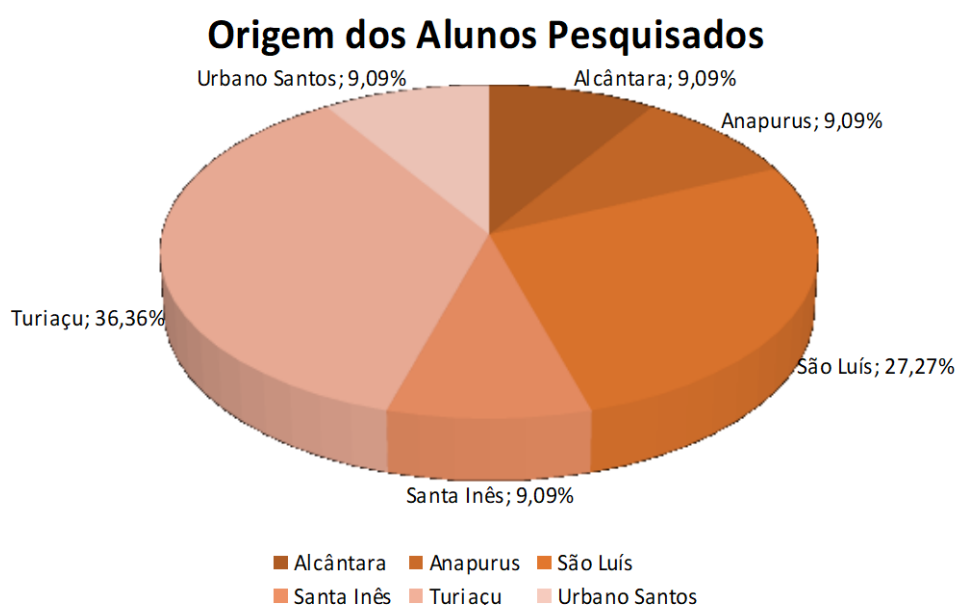


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

3.3 Os Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária no PROEJA do IFMA/ Campus São Luís Maracanã, na forma integrada e presencial. Pela especificidade do curso, participaram da pesquisa 6(seis) professores, sendo 2 (dois) da Formação Geral, das disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática; 4 (quatro) da Formação Técnica das disciplinas: Agricultura, Fruticultura e Zootecnia. Estes professores são especialistas, mestres e doutores, além de pertencerem ao quadro permanente do IFMA. Já os alunos foram 12 (doze), divididos por sexo, 6 (seis) homens e 6 (seis) mulheres; e faixa etária: os homens com a idade entre 20 (vinte) a 36 (trinta e seis) anos; e as mulheres com a idade entre 20 (vinte) a 23 (vinte e três) anos, que estavam regularmente matriculados turno matutino do referido curso. Para a efetivação da pesquisa, foi solicitado à Direção Geral do Câmpus, o Termo de Anuência (Apêndice A). A reunião com os alunos ocorreu durante a aula da professora de Zootecnia II, que autorizou a conversa com a turma. Nesse momento, foram feitas as apresentações da pesquisadora, do seu objetivo e da importância da pesquisa. Na oportunidade, foi esclarecido que se usaria como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada. Os alunos prontamente colocaram-se à disposição para participar.

Gráfico 02: Demonstrativo da origem dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Devido à falta de condições de reunir todos os professores por incompatibilidade de horário, a escolha dos que participariam da pesquisa considerou três critérios: ser servidor do quadro permanente; ser professor da formação geral e da formação técnica e ser professor do PROEJA. Definidos os critérios, procurou-se conversar com os professores com esse perfil, os quais, espontaneamente, colocaram-se à disposição para participarem da entrevista. Para resguardar a lisura da pesquisa, mostrar seriedade e dar sentido legal à investigação, os professores e alunos, à medida que iam sendo entrevistados, assinavam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B). Fomos cuidadosos em esclarecer como os dados coletados na pesquisa seriam utilizados. É oportuno ressaltar que, neste percurso, tivemos o apoio incondicional do Diretor de Desenvolvimento Educacional, da Coordenadora de Projetos e da Coordenadora Pedagógica do Campus no fornecimento de dados, o que facilitou a materialização da nossa pesquisa.

Para responder à questão da pesquisa, *Quais olhares vêm sustentando os processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA / Campus São Luís-Maracanã?*, foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas com professores e alunos (Apêndices C e D). Para manter o sigilo de suas identidades, os professores participantes desta pesquisa receberam os codinomes de **João, Lucas, Mateus, Rafael, Amanda e Joana**. Os alunos receberam os codinomes de **André, Miguel, Davi, Daniel, Augusto, Tales, Karine, Sara, Marta, Débora, Lia e Raquel**, também com a intenção de manter as identidades em sigilo.

A opção pelo instrumento entrevista semiestruturada foi fundamentada no diálogo com Marconi e Lakatos (2003), Laville e Dionne (1999), Triviños (2013) e Gil (2010). Para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista “[...] é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A entrevista semiestruturada é um instrumento que contém perguntas previamente elaboradas, advindas da teoria que orienta a pesquisa e da pesquisadora. No entanto, existe a possibilidade de o entrevistador acrescentar

outras questões que se façam necessárias para mais esclarecimentos no decorrer das entrevistas. A aplicação deste instrumento possibilitou, através das informações concedidas pelos entrevistados, o aprofundamento do objeto de estudo.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio; em seguida, foram transcritas para buscar maior fidelidade nos registros, além de subsidiar a pesquisadora na interpretação de situações que, porventura, tenham passado despercebidas no momento da interação.

Após a realização das entrevistas, foi realizada a análise e a interpretação dos dados, estabelecendo relação entre as informações obtidas em campo e a teoria. Assim, a análise não ficou limitada à ótica da pesquisadora, evitando cair no subjetivismo. Para Marconi e Lakatos (2003), a análise e a interpretação dos dados são ações diferentes, embora estejam intimamente relacionadas.

Quando se trata da interpretação, Marconi e Lakatos (2003) confirmam que ela é uma atividade de cunho intelectual, que almeja dar sentido, ampliando as respostas, relacionando-as a outros conhecimentos. Evidenciou-se, no processo de interpretação, o real significado do estudo realizado, tomando por base os objetivos propostos e o tema. Nesse sentido, além de desvendar questões sobre o material apresentado, a interpretação também faz inferências mais completas sobre os dados debatidos.

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados e discutidos através da Análise Textual Discursiva, à luz das concepções de Moraes e Galiazzi (2006). Para esses autores; esta análise “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir nova compreensão sobre os fenômenos e discursos.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.7).

Segundo os autores supracitados, a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção da compreensão em que novos entendimentos surgem a partir de etapas ou ciclos que se intercompletam, isto é, a desconstrução dos textos, do “corpus”, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização e o captar de novo emergente.

No primeiro ciclo, a unitarização, que constitui a primeira etapa da Análise Textual Discursiva, caracterizou-se por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados. Para Moraes e Galiazzi (2011), implica examinar os textos detalhadamente recortando, desconstruindo, a fim de atingir “unidades constituintes”, enunciados referentes aos fenômenos que podem ser estudados. É momento em que o pesquisador tem vários olhares para os dados, descrevendo-os, reescrevendo-os, possibilitando assim o surgimento das unidades de análise, que também podem ser conhecidas como unidades de significados ou de sentido.

O segundo ciclo é o estabelecimento de relações, processo identificado como sendo a categorização, cuja ideia passa por “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo elementos unitários na formação de conjuntos, que congregam elementos próximos, dando origem aos sistemas de categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2011 p.12). Ademais, a categorização é um processo comparativo permanente entre as unidades definidas no começo da análise, ou seja, oriundos da unitarização, conduzem agrupamentos de elementos semelhantes.

A categorização, além de reunir elementos parecidos, tem também a responsabilidade de nomear e de determinar as categorias tidas como autênticas, na medida que vão sendo construídas. Esse procedimento abre possibilidades para a criação de outros níveis de categoria de análise. No desenvolvimento da análise textual descritiva, foi necessária desenvoltura na habilidade da escrita para possibilitar o diálogo entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), “as categorias na análise textual podem ser produzidas por meio de diferentes metodologias. Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades. Por outro lado, cada método também traz implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise.”

Neste processo de categorização, utilizou-se o método indutivo, haja vista que as categorias foram criadas tendo como parâmetro os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores e alunos. Moraes e Galiazzi (2011) asseveram que o método indutivo

[...] implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o “corpus”. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Este é um processo indutivo de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes.

No ciclo denominado, captando o novo emergente, há intensa impregnação nos materiais da análise, desencadeada pelos dois ciclos anteriores. Neste momento, ocorre a construção de metatextos analíticos que dão aos textos novos significados. A construção de diferentes textos pode ocorrer, através da análise textual discursiva, destacando várias descrições e interpretações, a fim de atingir os mais diversos objetivos de análise. Neste movimento de construção de metatextos, é importante que tenha como elementos fundamentais a introdução e o fechamento claros e de fácil compreensão.

Moraes e Galiuzzi (2011) chamam atenção de que no processo de análise textual discursiva, o exercício de ir e vir, ou seja, a repetição é importante, quando se pensa numa produção de material de qualidade.

Assim, após reflexões sobre os ciclos da análise textual discursiva, comungamos com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 16) quando afirmam que a análise textual discursiva [...] “pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”.

Dessa forma, através das vivências dos ciclos de análises, em conformidade com o proposto por Moraes e Galiuzzi (2007), a pesquisa é pensada na busca de novas análises e significados, a serem ampliados em círculos concêntricos.

Neste capítulo, descreveu-se a metodologia adotada neste estudo. No próximo capítulo, serão analisados e discutidos os dados, com o detalhamento das categorias de análise, tendo como referência o texto deste estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise, a discussão e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores e alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA / Campus São Luís – Maracanã, vinculadas ao objetivo geral, que foi investigar os olhares presentes no curso acima mencionado. Para compreender os olhares no curso pesquisado, procurou-se ter um olhar cuidadoso e atento do material coletado, fruto das entrevistas, recortando, analisando, selecionando, escrevendo, sempre procurando entremear com embasamento teórico, para dar sustentação e fundamentação a este estudo.

Dos relatos dos entrevistados, em sintonia com os objetivos específicos desta pesquisa, emergiram três categorias, buscadas no ciclo da análise textual discursiva, as quais foram intituladas: Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem; a valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem e as ações didático-pedagógicas, que serão apresentados a seguir.

Os comentários dos sujeitos pesquisados foram mantidos na íntegra, para dar uma visão do todo; entretanto, aos poucos, conforme as discussões, os textos foram sendo desconstruídos, a fim de gerar melhor compreensão.

4.1 Ensino Integrado: concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem.

No percurso da pesquisa, fizemos referência ao Plano do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, cuja construção foi pautada num currículo integrado, embora traga na prática, implicações substantivas ao todo institucional, em especial, aos professores e alunos diretamente envolvidos, na medida em que traz para o cerne das reflexões, as questões epistemológicas relativas ao currículo integrado, tanto na sua concepção como na sua materialização. Ramos (2012, p.122-123) argumenta que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Assim, percebe-se que há a necessidade de a instituição propiciar momentos e espaços para discussões e decisões acerca da formação continuada e das condições que viabilizem a oferta desse curso, nessa modalidade de ensino, visando ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Nos relatos dos docentes e discentes, identificam-se alguns aspectos do que pensa cada um, ao expressar seu ponto de vista e opiniões, que evidenciam limites e possibilidades do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA. Ou seja, fica evidente em alguns momentos, a necessidade de rever o caminho até então percorrido no que diz respeito aos aspectos epistemológicos do ensino integrado.

Na entrevista com os professores, foi feito o seguinte questionamento: Como você concebe o currículo integrado no PROEJA? Os depoimentos dos professores foram variados, isto é, de acordo com a compreensão de cada um, a respeito do assunto. Nesse sentido, chama atenção o Documento Base (2009, p.5:

Na construção do currículo tornou-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demanda locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira contínua, coletiva e democrática, com a participação de todos os sujeitos do curso.

Nos relatos sobre currículo integrado, os professores fazem comentários como:

O currículo integrado do PROEJA, tem um problema que é a questão da carga horária, a gente vê que parece que é um pouco menor quando

comparado com os outros cursos e algumas disciplinas acabam comprometidas, como por exemplo a disciplina Apicultura que estou ministrando para o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada convencional são 2 (duas) aulas semanais, enquanto que para o PROEJA, sendo na forma integrada ministro apenas 01(uma) aula semanal. Penso, que deveria ser repensada a matriz curricular do curso. ” (**João**).

Segundo o depoimento do docente João, ao analisar e avaliar a redução da carga horária da disciplina que ministra no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, há grande possibilidade de essa redução comprometer tanto o ensino quanto a aprendizagem e, conseqüentemente, resultar em prejuízo para os alunos desse curso em virtude de sua especificidade. Embora se compreenda a sua preocupação com a carga horária, urge pensar no processo de ensino e de aprendizagem, como ocorre, quais os resultados e se ele contempla os conhecimentos dos alunos.

A minha concepção em relação ao currículo integrado não tenho muita experiência nesse trabalho, por não acompanhar os alunos nas atividades das disciplinas técnicas, somente na sala de aula. Percebo que a falta desta integração entre as disciplinas traz uma certa dificuldade para os alunos tanto no ensino como na aprendizagem. (**Lucas**)

O professor Lucas aborda a desconexão entre os saberes das áreas técnicas e a base comum. Enfatiza, ainda, sua falta de experiência em trabalhar com essa forma de ensino. Essa desintegração entre os saberes da formação geral e da formação técnica traz implicações na articulação dos conhecimentos. Assim, para melhor entendimento, recorre-se a Ramos (2012, p.117), que afirma “que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética”,

A professora **Amanda** é enfática quanto à importância do planejamento integrado, por acreditar que, dessa forma, diminui consideravelmente a segmentação e a desarticulação dos conteúdos, já que, assim procedendo, cada professor trabalha isoladamente a sua disciplina. No seu relato ela diz:

Compreendo que o currículo integrado é uma alternativa para atender esta modalidade de ensino. Eu defendo e acredito, pois diminui a segmentação conduz cada professor ensinar separado sem um planejamento integrado. Acho interessante o ensino através de projeto, para esta modalidade tendo em vista que melhora a aprendizagem. Num trabalho integrado é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar bem interessante” (**Amanda**).

O depoimento da professora Amanda traz à tona a importância de uma prática docente reflexiva e a construção do currículo integrado a partir do diálogo

coletivo com os professores, visando à integração no fazer pedagógico, que valoriza a articulação dos conteúdos da formação geral e da formação técnica e a aprendizagem consolidado a partir de projetos. O estudo evidencia o entendimento dos docentes de que a realização de projetos integradores dão uma valiosa contribuição para a efetivação da integração do currículo.

Nos relatos dos docentes **Mateus e Joana**, ao comentarem que “a relação multidisciplinar entre as disciplinas contribui no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser materializada através de projetos”, evidencia-se o que está posto no Documento-Base (2009, p.48):

[...] a respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e a construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano.

Constatou-se na fala desses professores que um currículo com base em projetos facilitaria a compreensão do todo pelo aluno, pois os conhecimentos não são dissociados; eles compõem uma totalidade, embora possam estar organizados didaticamente em disciplinas. No Campus São Luís-Maracanã, existem ações isoladas, de acordo com a necessidade dos professores.

O Documento Base (2009, p.50) sinaliza ainda a existência de outras possibilidades de organização e de estratégias metodológicas. Nesse sentido, Machado (2005) enfatiza que, dentro do possível, as abordagens metodológicas de integração podem ser agrupadas da seguinte forma: embasadas na perspectiva de complexos temáticos, abordagens por meio de esquemas conceituais e as centradas em resoluções.

Compreendo com uma relação multidisciplinar entre as disciplinas e a operacionalização de um projeto que faça o aluno compreender o todo. Porém na prática isso não está acontecendo (**Mateus**).

Ah! É difícil eu tentei, após um estudo sobre o assunto eu, a professora de Zootecnia e o professor de Língua Portuguesa fizemos um projeto de currículo integrado sobre Grãos, daí então pensamos integrar outras disciplinas como Geografia, Sociologia, Biologia, Agricultura, Agroindústria, Matemática para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, mas infelizmente na prática existem limites e possibilidades. O projeto existe, na primeira oportunidade a gente coloca ele em prática. (**Joana**).

O discurso dos professores Mateus e Joana demonstra a fragilidade de execução de um trabalho integrado, pensado e elaborado a partir de eixos temáticos, possíveis de serem executados pelos professores de diversas disciplinas.

Também a resposta de Rafael evidencia que há limites na implantação do currículo integrado no Campus São Luís-Maracanã. Segundo ele, há ações isoladas, de acordo com a necessidade dos professores de fazer a integração dos conteúdos que estão sendo ministrados, em especial, nas disciplinas da formação técnica, cujo objetivo é facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Na verdade a gente não adota de modo geral o currículo integrado, porém em determinados conteúdos tentamos fazer aquilo que se pode em termos de integralização dos conteúdos. Em algumas disciplinas dá para fazer a integração em especial nas aulas da formação técnica quando se integram várias culturas. (Rafael).

Analisando as manifestações dos docentes, percebem-se olhares diferenciados sobre o Ensino Integrado, em particular, quando cada um tem um enfoque próprio. Já em outros momentos, os pensamentos convergem, ao explicitarem que, embora o curso tenha sido concebido tendo como base princípios e concepções que fundamentam o ensino integrado, cujo princípio é a oferta da educação básica, principalmente em cursos médios integrados à educação profissional técnica de nível médio, na prática, não acontece essa integração. Os docentes foram unânimes em expressar que consideram importante esta forma de ensino integrado para os alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/ Campus São Luís-Maracanã, tendo em vista que lhes é propiciado identificar o potencial de cada aluno, suas capacidades e expectativas, levando-se em consideração os seus conhecimentos prévios. Ficou evidenciado, ainda, que esta modalidade de ensino possibilita a troca de experiências, considerando os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos, tendo como objetivo o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos.

Assim, identificou-se como um dos mecanismos para a concretização do currículo integrado, a necessidade de um planejamento coletivo e participativo, que possibilitaria pensar e concretizar um trabalho contextualizado e interdisciplinar. Tudo isso constitui parte das inquietações dos professores apresentadas no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), diante do

desafio de propiciar o desenvolvimento de uma formação transformadora para os alunos dessa modalidade de ensino, através de um currículo integrado. Ademais, dentro desse contexto, é possível existirem alternativas e possibilidades de concretizar a integração na organização curricular, seja em forma de disciplinas, seja em forma de projetos, entre outras possibilidades. O importante é que, segundo Ramos (2012, p.122):

Não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. Ela ainda reitera que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e formação específica ao longo do curso não é o mesmo que integração

Nessa perspectiva, entende-se que, para além da existência de uma proposta pedagógica elaborada em conformidade com pressupostos filosóficos e ético-políticos que orientam tal proposta de ensino, não é tarefa fácil e de curto prazo a concretização de tal proposta. Ficou bastante evidente que, apesar da existência de um Plano de Curso que foi elaborado com a concepção de currículo integrado, na prática, o currículo ainda está em construção, apesar de haver vários movimentos nessa direção, envolvendo professores e a equipe multiprofissional do Campus. Nesse sentido, Ciavatta (2012, p.98) salienta que “para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história”. Considerando o movimento de construção numa perspectiva dialética, entende-se que todas as questões voltadas para o ensino devem ser decididas coletivamente e com os sujeitos reais, num contexto em que, ao longo do percurso, se construa uma identidade de instituição que reconhece o seu papel na sociedade em que está inserida.

Ainda, nesta mesma direção, perguntou-se aos discentes, se já participaram de atividades em que se envolveram mais de um professor? Na verdade, queríamos saber se, de fato, eles percebiam alguma integração entre as disciplinas ministradas pelos docentes no referido curso. Durante as entrevistas, explicou-se para os alunos o que é ensino integrado, para que eles compreendessem a pergunta. Vejam quais foram os seus depoimentos. Dos alunos entrevistados, 75% responderam que não percebiam essa integração; 25% responderam “sim”, considerando algumas atividades bem pontuais que ocorreram

no Campus, organizadas pelos professores. Por serem alunos regularmente matriculados, acreditam que eles têm os mesmos direitos dos demais alunos dos outros cursos. O aluno **Davi** comenta que *“participou de poucas atividades em envolvendo vários professores. O PROEJA é muito desvalorizado aqui no Campus.”* Da mesma forma, o aluno **André** também comenta: *“Na Semana Tecnológica os professores deixam de lado os alunos do PROEJA. Observo que os mesmos professores desenvolvem atividades com os alunos de outros cursos e não somos convidados para dessas atividades”*. Às vezes, os alunos sentem-se discriminados no desenvolvimento de algumas ações pedagógicas. Inclusive se constatou a desvalorização que alguns percebem em relação ao curso. Entretanto, outros amenizaram suas falas, dizendo que, às vezes, essa integração acontece, mas de forma isolada entre alguns professores, ou através de projetos, ou na semana tecnológica. No entanto, a aluna **Marta** fez o seguinte comentário: *“os professores se envolvem coletivamente no Festival de Artes.”* Para **Raquel**, *“as atividades em conjunto ocorriam na Semana Tecnológica e também no desenvolvimento das atividades desenvolvidas em projeto”*. Raquel participou também de atividades em que se envolveu mais de um professor do curso. Portanto, as respostas dos discentes nas entrevistas relativas à integração entre as disciplinas do curso foram variadas.

Observam-se nos relatos dos alunos, práticas pontuais de integração entre os professores, traduzindo assim o sentimento de pouco visibilidade de ações pedagógicas integradas, articuladas e inovadoras.

É preciso que se compreenda que a implantação do PROEJA em nível nacional não foi tarefa fácil, tendo em vista que a educação profissional integrada na modalidade Educação de Jovens e Adultos trouxe uma série de desafios, como a questão da infraestrutura, a elaboração do currículo e o uso de metodologias diferenciadas, trazendo assim uma preocupação central: a formação dos professores. Nessa perspectiva, o Documento Base (2009 p. 36) preconiza que:

Por ser um campo específico de conhecimento o PROEJA exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas para isso precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de

aprendizagem no ambiente escolar.

De modo geral, os que trabalham em cursos do PROEJA são professores que têm formação nas disciplinas de educação básica e nas disciplinas técnicas; poucos têm formação na modalidade EJA. Considerando essa necessidade, bem como, as inquietações dos professores entrevistados que hoje trabalham com essa modalidade de ensino, compreende-se que esta formação deveria ser continuada ou específica, o que se observa nas respostas à seguinte indagação: Vocês consideram que seja necessária uma formação específica para o professor ministrar aulas para os jovens e adultos do PROEJA?

Na verdade não só com uma formação específica, mas também uma formação continuada, pois o público é diferenciado e seus conhecimentos são diversos inclusive de um aluno para o outro. A metodologia também deve ser diferenciada para que a gente possa obter êxito. (**João**).

Sim. Tem que haver uma formação específica ou então continuada. Temos que planejar para não fazermos nada no improviso. Temos que pensar num planejamento que requer tempo e formação para que haja integração dos conteúdos e termos bons resultados. Com uma formação continuada o professor terá melhor desempenho na sala de aula. Tenho ideias, mas existem dificuldades para pôr em prática. (**Amanda**);

Os professores entrevistados revelam sua preocupação com o fazer pedagógico e, conseqüentemente, com a aprendizagem desses sujeitos, por terem um perfil diferenciado. Todavia, o movimento de formação específica ou continuada já aconteceu, no IFMA/Campus São Luís- Maracanã, envolvendo os professores e os técnicos administrativos. Ocorreu também um curso de especialização com a participação de servidores de vários Campi. Entretanto, ficou evidenciado que essas iniciativas, no decorrer do tempo, passaram por um processo de descontinuidade. O professor **Mateus** argumenta:

Não vejo necessária uma formação específica, todavia penso que o professor que vai trabalhar com o PROEJA, precisa de capacitação. Além disso deveria haver um planejamento estratégico que organizasse as disciplinas em etapas e ao final haver um uma avaliação coletiva com professores, alunos e equipe multiprofissional.

As declarações dos professores permitem pensar na possibilidade de uma ação articulada entre o Departamento de Ensino e o Departamento de Recursos Humanos no sentido de inserir no planejamento anual, a capacitação dos servidores do Campus, cursos de formação continuada para os professores, para que eles se sintam capazes de atuar com mais segurança com as turmas dos alunos

do PROEJA. Freire (2014, p.39) dá sustentação a esse pensamento, ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, a formação continuada deve acontecer sempre, para ao professor, entre outras iniciativas, faça uma autoavaliação da sua prática, a fim de levá-lo a fazer sempre o melhor, no dia a dia da profissão. Além da formação continuada, é necessário que os professores tenham percepção da importância do trabalho cotidiano com os alunos do PROEJA. Nesse sentido, os professores devem buscar meios para estabelecer, junto com os alunos, espaços de diálogo, de aprendizagem, visando à construção de conhecimentos significativos. Para o aluno desenvolver uma aprendizagem significativa, o professor deve reconhecer que, nos dias atuais, ele não é mais o único detentor do conhecimento; deve ser, sim, o facilitador da aprendizagem, o que se aplica, em especial, ao aluno do PROEJA, cujos conhecimentos anteriores devem ser valorizados, na medida em que contribuem na construção de novos conhecimentos. Nessa mesma direção, o professor **Lucas** argumenta:

Eu acho, porque os alunos do PROEJA em termos de conhecimento são bastantes diferentes dos alunos dos cursos regulares. Existe uma diferença bem significativa na questão da faixa etária, sendo que muitos estão fora da escola por algum tempo. Então a gente, professor que for trabalhar com esses alunos tem que ter formação para trabalhar com eles. (**Lucas**);

O relato do professor revela a dificuldade de muitos educadores em lidar com os sujeitos da educação de jovens e adultos, sob alegação de que precisam de formação específica. Na verdade, entende-se que essa fragilidade da formação impede, muitas vezes, que esses professores percebam a diversidade como elemento rico de construção e de valorização do conhecimento.

Portanto, é preciso refletir sobre o Ensino Integrado, pois, quando se trata da formação integrada da Educação Profissional Integrada, pretende-se que a formação geral seja inseparável da formação profissional, visando à preparação para o trabalho, tanto nos processos produtivos como nos processos educativos. Assim, segundo Ciavatta (2012, p.17), é interessante enfocar “o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

Nessa perspectiva, os relatos dos professores e alunos em relação ao Ensino Integrado nos remetem a refletir sobre questões epistemológicas, quando se trata de integrar a formação geral com a formação técnica, que nem sempre dialogam como deveriam, fragmentando, assim, os conhecimentos do processo de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se que a concepção do Ensino Integrado deve ser materializada a partir de um planejamento coletivo, que deve ser alimentado pelo diálogo permanente, pela troca de experiências vivenciadas, no sentido de assegurar a concretude do que foi pensado, discutido e decidido em grupo. Além do mais, como parte desse processo, há que se investir na formação continuada desses sujeitos, para que possam dar concretude/efetividade ao que foi planejado. Fica então evidente a presença da corrente epistemológica hermenêutica, mesmo que de modo subjacente, tendo em vista que, de acordo com Gamboa (2012, p.189-192), “o eixo central do conhecimento não está no objeto, mas, sim, no sujeito que interpreta, que conhece, que dá sentido ao mundo e aos fenômenos”. Ele afirma ainda que a interpretação e a compreensão são indispensáveis dentro da necessidade que os homens têm de comunicar-se.

Convém ressaltar que, nos relatos dos professores e dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, percebe-se que existe uma significativa contribuição da hermenêutica, que está presente no diálogo entre eles na sala de aula; portanto, a linguagem é um instrumento facilitador desse diálogo entre esses sujeitos. Assim, o papel do professor torna-se importante, na medida em que ele ajuda o aluno a compreender os diversos conhecimentos e processos dos dias atuais, na perspectiva de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Esse diálogo constante entre os professores perpassa, portanto, o seu fazer pedagógico, no cotidiano da sala de aula, isto é, como esses conteúdos são trabalhados, se existe aprendizagem e se alunos e professores são capazes de compreender criticamente a importância de um trabalho integrado. Fica também evidente que existe integração entre os professores da formação técnica, porém não o suficiente para a formação integral do aluno, pois, quando se trata da educação profissional, o foco não é ensinar a fazer e preparar para o mundo do trabalho, mas, vai bem além. Para Hermann (2002, p.95), “a educação é, por excelência, o lugar

do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal.”

Essas reflexões sobre o Ensino Integrado abrem oportunidades para continuar a discussão no Campus São Luís-Maracanã, sobre essa forma de ensino, dando concretude e levando em consideração a sua importância para os sujeitos com perfis diferenciados e plurais, sem perder de vista os diversos olhares que orientam os processos de ensino e de aprendizagem.

4.2 Valorização do aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem

Quando se trata da valorização do aluno do PROEJA como sujeito, é preciso compreender papéis bem distintos nesse processo. Um papel interessante é o do Estado, quando propõe políticas públicas educacionais para atender esses sujeitos. É preciso ressaltar, no entanto, que os movimentos sociais contribuíram de forma significativa nesta ação, provocando o Estado e fazendo valer as conquistas constitucionais do direito à educação. Vem depois a Escola, que, através dos seus processos seletivos, propicia o acesso desses alunos, na perspectiva de uma permanência e de saída com sucesso. Assim, de acordo com o Documento Base (2009, p.43), é necessário ficar atento para as especificidades dos sujeitos da EJA, em especial, as especificidades geracionais. Em outras palavras, é fundamental conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes, bem como, suas condições concretas de existência. Assim, a educação:

[...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de suas lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. “O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os seus conhecimentos que estas possuem. (BRASIL, 2005 p.43).

No âmbito epistemológico, é fundamental que sejam valorizados seus saberes construídos ao longo da vida. Entretanto, descobrir, valorizar e inseri-los no ambiente escolar não é tarefa fácil, numa sala de aula plural e diversa. Cabe ao professor a responsabilidade de identificar quem são esses alunos, sua origem e o

seu potencial. A partir daí, cabe-lhe descobrir suas capacidades e compreender suas expectativas, que podem ser em relação ao mundo do trabalho ou continuar seus estudos. Para que isso se efetive, é necessário que seja estabelecido entre professor e aluno uma relação de confiança, de respeito, de afeto, de troca de experiência. É necessário que sejam considerados além dos conhecimentos científicos, os conhecimentos empíricos. Em relação ao que se pensa sobre a valorização dos alunos do PROEJA, os professores corroboraram com os seguintes relatos:

É importante ressaltar que esses alunos dessa modalidade de ensino, a maioria são do interior e vêm com uma certa experiência, diferentemente dos demais alunos também do curso. Para os alunos do Curso Técnico em Agropecuária, isso é muito bom. Quando você começa explicar um determinado assunto eles já têm a noção, então essa valorização é muito importante, até por esse incentivo também. Importante não só em relação ao curso, mas que aquilo que adquiriram na sua comunidade, ou seja, algo válido e que está sendo aplicado hoje. Então muitos deles aperfeiçoam o conhecimento. Como já trabalhei como extensionista rural, sempre contextualizo, isso de acordo com a realidade possuem de conhecimento, valorizando-os sempre. (**João**);

Sim. Sempre procuro não ser apenas professora da formação técnica, mas estou mais sensibilizada procurando conhecer que são os alunos. De onde eles vêm? Existem diferenças entre os alunos que vêm de outros municípios e os da capital. As lideranças são diferentes. Os alunos têm a capacidade de se modificarem, eles evoluem. (**Amanda**);

Essas reflexões dos professores nos aproximam de Freire (2014, p. 60), ao afirmar que “ensinar exige bom senso. O respeito devido à dignidade do aluno não permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.” Esses posicionamentos evidenciam que eles valorizam esses saberes, pois demonstram o quanto é importante aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos, dando-lhes assim um cunho científico. Os alunos, por outro lado, sentem-se motivados a participar mais ativamente das aulas. Comungando com o mesmo pensamento, os professores **Joana e Rafael** comentam:

Eu levo em consideração e valorizo as suas experiências. Entretanto, explico sempre para os alunos, esses saberes construídos em outros espaços vão servir como ponte. Ai respeitamos os conhecimentos empíricos, aproveitando para mostrar o seu lado científico, ensinando a utilizá-los tecnicamente para que possam na condição de técnicos chegar no seu município e transformar as práticas lá existentes, visando a melhor qualidade na produção.” (**Joana**).

Sim. Valorizamos estes alunos com os seus conhecimentos empíricos. Usamos uma linguagem técnica mais apropriada. Eles questionam e a suas participações *na aula dão qualidade com seus relatos e experiências*".
(**Rafael**).

As declarações dos docentes **Joana e Rafael** evidenciam que, pelo fato de a maioria dos alunos ser oriunda de outros municípios do Maranhão, estado de tradição agrícola, seus saberes construídos junto aos familiares e comunidades onde residem foram valorizados e respeitados, inclusive com a preocupação e a responsabilidade de dar um cunho científico a esses conhecimentos, durante o processo de ensino e de aprendizagem. Já o professor **Mateus** afirma: "*considero importante valorizar a experiência do aluno. Além disso, valorizo também seu referencial de leitura, de produção de texto e experiência comunitária*". Assim, foi possível entender o quanto é gratificante ensinar e ao mesmo tempo aprender com os alunos, já que trabalhar com eles propicia aos professores subsídios que ajudam a desenvolver e a aprimorar suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, Freire (2014, p.25 -26) salienta que "*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*". Ele afirma ainda que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a aluna **Débora** comenta:

Os professores valorizam, respeitam e pedem que a gente fale sobre os conhecimentos que a gente traz. Nos incentivam a usar as técnicas dentro de um padrão correto. É muito legal a forma como somos tratados pelos professores.

O aluno **Miguel** afirma que "*os professores valorizam os nossos conhecimentos empíricos comparando-os como os conhecimentos científicos*". Já o aluno **Augusto** comenta que "*existe professor que sabendo da nossa experiência, diz que a gente pode melhorar principalmente nas aulas práticas, pelo fato de sermos do interior*".

Nas falas dos alunos evidencia-se que os professores, além de respeitarem seus conhecimentos, comparam os conhecimentos empíricos com os conhecimentos científicos, propiciando uma troca de experiências bastante salutar.

Ainda, com o mesmo sentimento, o aluno **Daniel** comenta: “*Os professores nos permitem expor as nossas experiências, tendo um respeito quando da nossa participação nas aulas.*” Essa atitude docente serve como parâmetro para que eles possam demonstrar os seus conhecimentos em consonância com os trazidos pelos alunos. Freire (2014, p.30) nos permite refletir ao afirmar que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico, o que em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*discência*”--docência.discência-e a pesquisa indicotomizáveis, são assim práticas requeridas, por esses momentos do ciclo gnosiológico.

Com essa linha de pensamento, reforça-se o entendimento a respeito da corrente filosófica do empirismo, já abordada no corpo desta pesquisa, cuja importância se evidencia à medida que corrobora com o processo de ensino e de aprendizagem, que valoriza as experiências e os conhecimentos anteriores dos alunos. O importante é que, seguindo essa linha de compreensão, os professores, conforme seus relatos, entendem que o aluno do PROEJA traz consigo saberes, que, ao longo da sua vida, foram construídos. Pensando assim, acreditamos num leque de possibilidades que se abrem para que os professores propiciem aos alunos uma aprendizagem mais significativa, como já referimos em outros momentos no texto. Dessa forma, é importante ressaltar que 80% dos alunos do PROEJA já se envolveram com o trabalho na área do curso e, ao retornar à escola, trazem valores, costumes e saberes produzidos no seu dia a dia, na prática laboral. Assim, os alunos, em outras palavras, externaram que nessa convivência houve um processo de interação, objetivando o compartilhamento de saberes da vida com os saberes da escola. Freire (2014, p.31) reforça esse entendimento com a seguinte reflexão: “*ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*”. Completa o pensamento referindo-se não somente ao professor, mas, de modo geral à escola, cujo dever é respeitar os saberes que os alunos, em especial os das classes populares, trazem; trata-se de saberes socialmente construídos na família e na vivência comunitária.

Quando os alunos percebem que os saberes que carregam consigo são valorizados e reconhecidos, servem como motivação para realizar seus sonhos, mover grandes esperanças. Vislumbra-se, assim, uma grande oportunidade de continuar os estudos ou voltar a estudar. Como a escola é um espaço de ensino e de aprendizagem, recorremos à afirmação de Freire (2014, p. 70): “Ensinar exige

alegria e esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. A esperança faz parte da natureza humana”. Portanto, é com este sentimento que alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IFMA/ Campus São Luís-Maracanã retornaram à escola. Além do mais, fica subjacente nas falas dos professores e dos alunos que a escola é um espaço de construção de novos conhecimentos e de aprendizagem.

4.3 As ações didático pedagógicas

Entendo que as ações didático pedagógicas desenvolvidas pelos professores, assentadas no seu fazer pedagógico, estão organizadas a partir do planejamento, que perpassa por questões metodológicas até o processo de avaliação. Assim, é importante o que diz Moretto (2008, p.16): “real sucesso do ensino é quando o professor atinge os objetivos de ensinar, oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Com esta compreensão, emergiram manifestações dos docentes em relação ao planejamento das atividades pedagógicas do curso do PROEJA. Entende-se, com base nos depoimentos dos professores, que a atividade pedagógica apresenta descompasso com a concepção do curso. Portanto, fica evidente a necessidade da revisão coletiva e da maneira processual do currículo integrado, de tal forma que os profissionais nele envolvidos percebam, a partir de reflexões coletivas e mediadas, de fato, que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional (CIAVATTA, 2005, p.111). Significa que o planejamento em conjunto, mediado, é importante e é uma exigência, à medida que possibilita o enfrentamento da formação fragmentada, pois a formação humana está para além da formação geral e da formação técnica.

Nesse sentido, temos os relatos dos professores **João, Lucas e Joana**, que reforçam a preocupação com um planejamento coletivo e integrado.

Pelo menos até esse momento eu nunca tive oportunidade de fazer planejamento em conjunto com os professores da base comum. Na verdade o planejamento é realizado entre professores área técnica, em especial nós nos reunimos, sentamos e planejamos, (**João**);

Costumamos no início de cada semestre nos reunir e ver se os conteúdos planejados foram integralmente ministrados, caso negativo a gente senta e fazemos outro planejamento. Entretanto, esse acompanhamento integrado dos professores da base comum não é realizado atualmente. (**Lucas**);

A gente planeja naquela semana no início do ano normalmente, isso tem melhorado planejamos por área. No PROEJA, existe uma preocupação com a quantidade de conteúdos, o que tem melhorado muito. (**Joana**);

Os professores, de modo geral, chamam atenção da ausência de um planejamento integrado, pois o que ocorre de forma pontual são ações isoladas no início de cada semestre letivo. Diante dessas reflexões, é preciso que o planejamento seja visto e vivenciado como uma prática contínua e seja elaborado no coletivo, para que essa ação seja significativa para os professores e para o processo educativo.

Portanto, planejar coletivamente é uma prática que deve ser concreta e precisa ser estimulada junto aos professores do curso do PROEJA, levando em consideração a sua construção curricular e os seus sujeitos; caso contrário, pode ocorrer a fragmentação de saberes, ou, então, a construção de saberes sem nenhum sentido para a vida social e profissional do aluno. Sabe-se que as pessoas, de modo geral, agem ou fazem alguma coisa objetivando obter resultados. Na concepção de Luckesi (2011, p.121), *“agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.”* Nas narrativas dos professores **Amanda**, **Mateus** e **Rafael**, foi possível perceber que na sua *práxis*, eles sentem falta de um planejamento integrado:

A gente até se reúne para planejar, porém não se pode pensar num currículo somente pela ótica do improviso. Continua o ensino departamentalizado, embora existam professores defensores da construção de conteúdos juntos. (**Amanda**);

Infelizmente não. Alguns professores realizam algumas experiências isoladas, muito interessantes, mas não passa disso. (**Mateus**);

Sim, principalmente com os professores de Matemática e Língua Portuguesa que fazemos esta ponte (integração). Na minha disciplina a maior integração é com a Matemática. (**Rafael**).

Nesse sentido, o Documento Base (2009, p.36) sinaliza que:

Um programa de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógico específica, clara e bem definida para atender as reais necessidades de todos os envolvidos.

Apesar das inquietações em razão da falta de um planejamento integrado, os professores desenvolvem suas atividades pedagógicas, usando uma metodologia em que costumam priorizar os conteúdos de suas disciplinas, sempre pensando nos sujeitos que constituem um público diferenciado, os alunos do PROEJA. Essa constatação é perceptível nas seguintes revelações dos entrevistados:

No que se refere à metodologia procuro priorizar mais a prática visando à melhor fixação dos conteúdos, acreditando que a aprendizagem na formação técnica ocorre quando ela é desenvolvida através da prática. (Rafael)

A metodologia que uso é diversificada. Nas disciplinas trabalho 40% de teoria e 60% de prática. (Amanda)

Estes professores costumam priorizar as atividades práticas, embora compreendam que a teoria e a prática devam caminhar juntas para melhor compreensão dos conteúdos. Ademais, confirmando esse posicionamento, (BRASIL (2009) explica:

Considerando, portanto, que a educação profissional tem uma dimensão social intrínseca, ela extrapola a simples preparação para uma ocupação específica no mundo trabalho e postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio.

Para (MANFREDI, 2003, p.57), “nos cursos técnicos, é fundamental a parte prática, entretanto é recomendável evitar a dicotomia entre a teoria e a prática”. Já Becker (2013, p.35) afirma que *“a noção de prática está vinculada ao fazer; enquanto a de teoria, aos conteúdos que a escola que transmitir. Esta dicotomização está amplamente presente nas concepções epistemológicas do professor”*. É preciso, porém, que se compreenda que a epistemologia que reflete sobre as práticas pedagógicas refere-se ao cotidiano das práticas docentes em qualquer modalidade de ensino.

O professor **Lucas** relata que no seu fazer pedagógico continua utilizando a aula expositiva, porém permite a constante intervenção e participação dos alunos. Além do mais, por compreender que os alunos vivem numa sociedade tecnológica, costuma permitir o uso do celular na sala de aula como instrumento de pesquisa, entendendo assim sua importância como ferramenta para auxiliar na aprendizagem.

Olha! Tenho uma bem antiga, que é a exposição didática, porém com a participação dos alunos eu estou utilizando atualmente um instrumento que está nas mãos de todo mundo, que é o celular, quando preciso de uma pesquisa imediata, eu libero por alguns minutos, porque na nossa sala de aula tem WiFi, que eles conhecem e utilizam sempre isso na pesquisa.
(**Lucas**)

Em se tratando da habilidade dos alunos em relação aos recursos tecnológicos, Almeida (2000, p.108 apud Cruz, 2016, p.101) faz o seguinte comentário:

Os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito.

O professor **João**, pelo fato de os alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/ Campus São Luís- Maracanã serem um público diferenciado, costuma utilizar na sua prática pedagógica o diálogo, oportunizando-lhes a participação ativa nas aulas. Além do mais, utiliza as tecnologias da informação e da comunicação, como o notebook e o data show, como ferramentas que viabilizam o ensino e a aprendizagem. Apoia-se em Freire (2014, p.46), ao afirmar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, o diálogo constante com os alunos, permitindo indagações e despertando curiosidades, proporciona-lhes a construção natural de seus conhecimentos, alicerçados nas suas diversidades e experiências de vida. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem vai sendo construído coletivamente.

A aula em si é bem dialogada, principalmente na parte prática, pois com os alunos do PROEJA, tento usar mais prática do que teoria, contextualizando de acordo com o que eles trazem da sua realidade o que eles têm na sua comunidade. Entretanto, esclareço que não podemos desprezar os conhecimentos teóricos. Eu costumo dizer sempre se a gente tiver só aulas práticas estaremos formando um prático, pois prático tem muitos aí fora.
(**João**).

Na fala do professor **Mateus**, evidencia-se que, na sua prática pedagógica, aborda os conteúdos de forma diversificada, através de seminários, pesquisas, relatórios, estudos em grupos. Incentiva a leitura e a dramatização. Comenta, ainda, que a relação entre a teoria e a prática ocorre através de uma série de atividades práticas e de experiências multidisciplinares realizadas por alguns

professores que se permitem relacionar os conteúdos.

Agindo assim, o professor motiva uma maior participação dos alunos na sua aula e abre possibilidades para que a aprendizagem se torne mais efetiva; é quando a construção do conhecimento ocorre com a participação de vários sujeitos. Nesse sentido, para se obter resultados satisfatórios, compreende-se que as estratégias de ensino devem ser vistas como facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem. Bordenave e Pereira (2012, p.90 e p.91), corroborando com esse pensamento, afirmam que “a seleção de atividades de ensino e de aprendizagem é importantíssima, porque dependerá do aluno crescer ou não como pessoa, porque enquanto o conteúdo da matéria informa, os métodos formam”.

Já a professora **Joana** considera na sua prática pedagógica a pesquisa como abordagem metodológica importante, conforme afirma em seu depoimento:

Uso a pesquisa para estimular nos alunos o hábito da leitura. Falo de vários autores como se tivesse muita intimidade com eles. Eu digo que lendo construímos os nossos próprios conceitos. Explico para eles que o conhecimento é um processo de construção, e que a gente sempre se renova”.

Percebe-se que outras ações pedagógicas são utilizadas pela professora, como, por exemplo, a aula expositiva, mas quando ela dá ênfase à pesquisa, evidencia que proporciona aos alunos, através da leitura, a construção de seus próprios conceitos, acerca de um determinado assunto de sua disciplina. Para reiterar a forma de agir metodologicamente da professora, reportamo-nos a Freire (2014, p.30 e 31), quando ele afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Ficou evidenciado que essa sua prática visa despertar o espírito interpretativo e crítico dos alunos, preparando-os assim para o enfrentamento do mundo do trabalho.

Os alunos, ao opinarem sobre o fazer pedagógico dos docentes, ressaltam que as aulas se tornam mais compreensivas e atraentes quando os professores utilizam diversos recursos didáticos, como slides, gráficos, apostilas, data show, notebook e textos, evitando assim o uso exagerado do verbalismo. Esta percepção dos alunos merece análise, pois revela seu olhar sobre o “interesse/desinteresse” dos professores, tendo em vista que o foco na

aprendizagem do aluno é importante para a organização do ensino.

Ressalta-se que os recursos didáticos constituem acessórios que contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem, porém o conhecimento, tanto do aluno como o do professor, são mais importantes. Nessa direção, a aluna **Karine** reconhece que alguns professores têm uma boa metodologia, outros não. *“Fico mais observando as atividades práticas desenvolvidas pelos colegas do interior, pois esses se destacam mais, pelo fato de eu não ter nenhuma experiência na agropecuária”.*

Assim, a partir das experiências acumuladas pelas vivências nos diferentes espaços sociais, o aluno do PROEJA tem a capacidade de avaliar a forma, os métodos, a postura, o comprometimento dos professores e, conseqüentemente, a preocupação com a sua aprendizagem. Por outro lado, na visão do aluno **Davi**, *“são interessantes os métodos utilizados por alguns professores acompanhados de recursos didáticos como apostilas, notebook e data show. Gosto de participar das aulas práticas, que eram realizadas com mais frequência anteriormente”.* Para Freire, (2014, p.28), “ensinar exige rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.” Completando o seu pensamento, Freire explica que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se estende à produção das condições em que aprender criticamente é possível. A aluna **Débora** afirma que:

A metodologia utilizada pelos professores facilita a aprendizagem porque conforme o que eles explicam tendo um método melhor a gente tem facilidade para aprender, principalmente quando usam recursos didáticos, como gráficos, bem melhor do que o uso apenas de texto. Interajo bastante nas atividades práticas porque servem para melhorar a minha aprendizagem. Acho que a gente aprende mais olhando e ouvindo a explicação do professor do que apenas lendo o que está no papel.

A estudante chama atenção para o fato de que as aulas tornam-se atraentes e dão prazer de assistir quando o professor utiliza metodologia e recursos didáticos que possibilitam a participação do aluno e, ao mesmo tempo, facilitam a aprendizagem. Para **Tales**, *“alguns professores ensinam com clareza, outros têm dificuldades de falar com clareza, se perdem no decorrer da continuidade da*

explicação do assunto. Eu escuto e pergunto quando tenho dúvidas”.

Por conseguinte, os alunos, nos seus relatos, procuram explicar que o professor deve ser um mediador na construção do conhecimento. É necessário insistir na expressão de Freire (2014, p.47) que “este saber necessário ao professor, de que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser: ontológica; política; ética; epistemológica e pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” Ainda, nessa mesma linha de pensamento, Moretto (2008, p. 35) corrobora com Freire, quando afirma que:

O aluno deixa de ser apenas um receptor, repetidor de informações para ser elaborador de representações. Por isso, dissemos que o conhecimento é sempre uma construção individual mediada pelo social, isto é, o aluno é um construtor de representações significativas contextualizadas. Nessa conjuntura, o professor está presente como mediador, facilitador e catalisador do processo da aprendizagem. Fica, então, claro que o professor não é o transmissor do conhecimento, e sim aquele que prepara as melhores condições para que sua construção se efetue.

Nesse movimento, identificou-se nos relatos dos professores e dos alunos a existência de um viés da hermenêutica filosófica, presente no fazer pedagógico do professor, quando este possibilita a participação, a interação e as argumentações dos alunos durante as aulas. Assim, por essa ótica, há um esforço para que o conhecimento não seja transferido ou depositado pelo outro, mas, sim, construído em conjunto, na relação com os outros, ou seja, na relação com os alunos em espaços formais e não formais de aprendizagem. Freire (2014, p.132-133) corrobora afirmando que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

O professor, como articulador do processo de ensino e de aprendizagem, deve ter como prática buscar informações básicas a respeito daqueles com quem vai trabalhar: quem são esses alunos, de onde eles vêm, se eles trazem consigo conhecimentos sobre o curso pretendido. Partindo dessa premissa, o professor terá possibilidade de, no seu planejamento, elaborar objetivos, selecionar conteúdos, criar estratégias metodológicas e avaliações, na perspectiva de ministrar aulas em que a participação dos alunos através do diálogo e da argumentação sejam

favoráveis à construção do conhecimento. Nesse sentido, como a nossa pesquisa foi realizada com professores e alunos do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, os questionamentos e os argumentos foram constantemente identificados através de indagações, comparações, fruto da curiosidade dos alunos, à medida que foram construindo, aperfeiçoando e transformando seus conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, Sanchez Gamboa (2014, p.127) afirma que “a dialética considera os fenômenos em permanente transformação sendo determinados pela sua ‘historicidade’. No campo da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais”. Assim, ficou evidente no relato dos professores que, no seu cotidiano da sala de aula, eles utilizam várias estratégias pedagógicas coerentes com o seu planejamento, no desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas, tais como: aulas dialogadas, pesquisas, seminários, relatórios estudos em grupos, incentivo à leitura, participação em projetos, dramatização, entre outros. Como se trata de um curso técnico, ministrado para jovens e adultos, grande parte vindos de outros municípios maranhenses, os professores, através de estratégias pedagógicas, devem orientá-los, incentivá-los, mostrar-lhes novos caminhos, respeitando seus conhecimentos anteriores. Assim, os alunos têm possibilidade de levantar questionamentos e se apropriarem de novos conhecimentos.

Ainda, tecendo considerações sobre as epistemologias nos processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, também identificou-se a existência do racionalismo. Hessen (2012, p.49) corrobora afirmando que “um determinado tipo de conhecimento serve como modelo à interpretação racionalista do conhecimento. Completa o seu pensamento, expressando que é mérito do racionalismo ter visto e sublinhado insistentemente a importância dos fatores racionais no conhecimento humano”.

Está subjacente o empirismo, quando reafirma que o aluno da modalidade da Educação de Jovens e Adultos não é um “tábula rasa”, tendo em vista que esses sujeitos, ao chegarem à escola, trazem consigo saberes construídos ao longo da vida. Na linha dessa reflexão, Becker (2013, p. 39) afirma que “a tendência empirista é a que caracteriza mais amplamente a epistemologia do professor.”

Ficou evidente que os professores, sabendo quem são os seus alunos, sua origem e suas pretensões, na sua práxis, procuraram usar, sempre que possível, o bom senso, visualizando a razão como fonte do conhecimento. Ratificando este pensamento, o aluno **Daniel** comenta: *“gosto de interagir durante as aulas, com o professor e com os meus colegas, neste momento a minha capacidade de aprender é melhor.”*

Em seu relato, o aluno expõe a forma como aprende, ou seja, a interação é um aspecto importante para que os conhecimentos sejam adquiridos. O professor é parte essencial nesse processo e pode-se reconhecer o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido, a fala do professor **Lucas**: *“ministro o conteúdo chamado porcentagem, os alunos têm a ideia até do que seja uma proporção, mas têm dificuldade para aplicá-la principalmente nas disciplinas técnicas.* No trabalho integrado com os professores da formação técnica, esse interlocutor demonstra bom senso e preocupação com a aprendizagem, dos alunos ao relatar que ministra as aulas nos laboratórios vivos do Campus. Acredita que unindo a teoria à prática, o ensino torna-se concreto, e assim o aluno, de forma coerente, pode tirar suas conclusões, demonstrar mais interesse, sentir-se mais motivado e, conseqüentemente, aprender melhor.

Outra parte integrante das ações didático-pedagógicas do professor, um dos componentes importantes, é a avaliação, tendo em vista que ela é parte do ensino e da aprendizagem. De acordo com o Documento Base (2009, p. 53), ela deve abranger todos os momentos e recursos que o professor busca no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, a fim de verificar como a proposta pedagógica está sendo desenvolvida ou se processa, na tentativa de buscar melhorias ao longo do percurso. Chama atenção, ainda, que a avaliação não privilegia a discussão entre o aprovado e o reprovado, que é a real possibilidade de provocar os alunos na busca de novas aprendizagens. Nessa direção, o processo de ensino e de aprendizagem traz na sua essência a concepção de que não se deve separar a avaliação da aprendizagem. Deve-se considerá-la como parte que constitui o mesmo processo.

Destacam-se os relatos pertinentes à percepção dos professores acerca

das formas de avaliação que efetivamente utilizaram na sua prática pedagógica, nas falas dos professores **João**, **Lucas** e **Mateus**. **João**, afirma: *“geralmente utilizo prova escrita, infelizmente ou felizmente não sei, mas é um dos mecanismos que a gente tem para usar. Os alunos geralmente não gostam, mas não uso só provas, temos usado os seminários e os trabalhos em equipes”*. Já **Lucas** comenta: *“os processos avaliativos que efetivamente utilizo são provas. Avalio também a participação, o interesse, a assiduidade e a pontualidade do aluno.”* Já o professor **Mateus** afirma:

Os processos avaliativos que costumo utilizar são: participação em seminários, leitura de obras, produção de textos e experiências artísticas focando na comunicação e na expressão. Também costumo fazer uma prova para que o aluno se veja num processo avaliativo formal, que num dia de sua vida ele irá encarar.

Nos comentários, os professores entrevistados expressam a importância dos vários processos avaliativos utilizados. Chamam atenção os relatos dos professores **João**, **Lucas** e **Mateus**, que continuam utilizando a prova como processo avaliativo. Quando o professor **Mateus** se refere à avaliação através de “prova”, chama atenção que a utiliza num momento bem pontual e com uma intenção definida. Infere-se do seu relato que a “prova” vem ao encontro do que diz Luckesi (2011, p. 202):

Prova/exames têm por finalidade no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo por conteúdo o conjunto de informações, habilidades motora, habilidades mentais, convicções, criatividade e outros). Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Ressalta-se que, quando se fala em prova, convém reportar-se ao que afirma Moretto (2008) de que prova é um momento de estudo, não de acerto de contas. Entretanto, não se pode desconhecer que a prova é a forma mais usada não só na aprendizagem escolar, mas em quaisquer processos avaliativos, inclusive nos concursos públicos. Dessas reflexões decorre o sentimento do professor em relação ao aluno PROEJA, que poderá vivenciar esta experiência dentro ou fora do espaço escolar.

Além do mais, há também os relatos dos professores sobre os procedimentos avaliativos que costumam usar no seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a professora **Amanda** afirma: *“avalio através das atividades práticas, o*

*trabalho de pesquisa e também a participação em seminários". A professora **Joana** comenta: "faço apenas uma prova. Valorizo a participação dos alunos nas atividades práticas, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos". Já o professor **Rafael** relata: "costumo usar como processo avaliativo: provas teóricas, participação em todas atividades, inclusive nos seminários".*

Considerando as formas diversificadas de avaliação usadas pelos professores, acredita-se que avaliação da aprendizagem do aluno, jovens e adultos, sujeitos com características diferentes, deve ser diferenciada. Observa-se, porém, que a maioria dos professores utiliza como instrumento avaliativo a prova escrita. Moretto (2008, p. 87) traz a seguinte reflexão, quando fala de prova: "Se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes." Existe a possibilidade de que assim procedendo, a avaliação possa ser inclusiva, flexível e qualitativa. Como se trata do aluno do PROEJA, reportamo-nos aos Documento Base (BRASIL, 2009, p.54), onde consta que a avaliação:

[...] pode favorecer ao docente a identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e do planejamento da proposta pedagógica efetivamente realizada. A concepção de avaliação defendida pelo PROEJA, exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos.

Os professores **Amanda, Joana, e Rafael** relataram que costumam utilizar como forma de avaliação as atividades práticas. Para corroborar com eles, buscou-se o comentário de Diaz Bordenave (2012, p.19):

A avaliação de trabalhos práticos, de campo e de laboratórios deve ser avaliada não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também a mudança de atitudes e o desenvolvimento de habilidades motoras. O que se observa é que às vezes os professores se veem desarmados, pois não sabem como medir esse tipo de progresso".

Além do mais, identificou-se no relato dos professores a utilização de apenas duas dimensões avaliativas: a formativa e a somativa. Como se trata de alunos de um curso técnico que buscam uma formação profissional, o interessante é que o professor, ao avaliá-los, estabeleça critérios, tenha objetivos claros e selecione aquilo que tem importância sob o ponto de vista didático-pedagógico e que tenha significado para sua vida. Nesse sentido, Becker (2013, p.221) contribui quando comenta que:

Enquanto os professores continuarem a confundir conteúdo com técnicas

ou conhecimento com comportamento ou ainda afazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, tudo não passará de um grande equívoco. Confundir *com que* avaliar *com o que* avaliar leva o docente a, em nome da produção do conhecimento, exercer o controle do comportamento.

No Documento Base (BRASIL, 2009, p. 55) está expresso que [...] avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais. É necessário vencer a “prescrição,” a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos o que Freire (2014) denomina de consciência hospedaria da consciência opressora. Portanto, para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação.

Ratifico que os processos avaliativos dos alunos do PROEJA sejam vistos numa perspectiva não apenas quantitativa, mas também qualitativa, em que a epistemologia empirista esteja presente, além de estar subjacente a corrente epistemológica hermenêutica, tornando-se imperativo o diálogo entre os professores e alunos, inclusive para discutirem quais instrumentos avaliativos citados nos seus relatos, tais como prova, seminários, participação nas atividades práticas, leitura de obras, produção de textos, trabalho de pesquisa, entre outros, sejam os mais adequados para esses sujeitos e quais conhecimentos serão úteis para sua vida e que lhes possibilitem o ingresso no mundo do trabalho. Nesse contexto, cabe evocar as reflexões de Luckesi (2011, p. 205), quando argumenta que:

A avaliação de aprendizagem deve ser vista como um ato amoroso no sentido de que a avaliação por si é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. Ela é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, construído de forma contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, nesse mesmo viés das ações pedagógicas, perguntou-se aos docentes: quais os principais limites e dificuldades enfrentados no desenvolvimento do seu *trabalho*?

Eu sou uma pessoa que não gosto de ver muitas dificuldades, é claro que se tem, mas eu tento sempre é, na medida do possível ultrapassar esses obstáculos e dificuldades. Em relação ao PROEJA a gente sente que alguns alunos chegam para fazer o curso técnico com dificuldade para escrever, fazemos até ditado. Outros como os alunos com necessidades educacionais específicas que não tinham condições de escrever devido à deficiência visual. Comuniquei o setor, responderam-me “que não era só eu, mas todos

os professores tinham conhecimento dessa situação e nesse caso específico dessas dificuldades era tentar manter essas pessoas na sala de aula. Então a gente tem muito essa realidade, pessoas que chegam com baixo nível de conhecimento educacional e isso às vezes interferem na aprendizagem. Penso que a sua pesquisa irá contribuir para que a gente possa ter um olhar diferenciado para essas turmas, para esses alunos de realidades diferentes, locais diferentes, níveis sociais diferentes que chegam para fazer o curso, a gente tem que ter muita sensibilidade.(**João**)

O professor chama atenção para a necessidade de buscar caminhos metodológicos que ajudem os alunos a superarem suas dificuldades relacionadas aos conhecimentos básicos das séries anteriores, necessários para acompanhar o processo pedagógico, a fim de evitar a evasão e o desinteresse dos alunos. Nesse contexto, pretende-se contribuir com a reflexão dos professores a partir da socialização dos resultados dessa pesquisa a ser definida junto à Coordenação Pedagógica do Campus São Luís-Maracanã.

Os limites são que muitas das vezes não temos material didático principalmente para o PROEJA, como livro. Costumo usar a internet como meio para os alunos realizarem pesquisa. Outra dificuldade é não terem tempo para estudar, o que dificulta a aprendizagem. São, no entanto muito interessados, participam das aulas, fazem perguntas. De acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos faço atendimento individualizado aos alunos.(**Lucas**)

Outra questão trazida pelo professor **Lucas** para reflexão foi a valorização a ser dada ao atendimento individualizado, visto ser essa uma estratégia importante para trabalhar com e na diversidade e superar desafios

*A operacionalização desse currículo integrado, porque alguns colegas são mais resistentes. O professor ainda se considera o dono da disciplina, por isso torna inviável um processo integrador que certamente daria mais condições de aprendizagem ao aluno.(**Mateus**)*

Após a análise de todo o percurso das ações pedagógicas dos docentes do PROEJA, refletiu-se acerca dos principais limites e dificuldades que eles enfrentam no desenvolvimento do seu trabalho, pois se compreende que ensinar constitui um desafio. Identificamos que uma das dificuldades apontadas pelo professor **João** chama atenção para a necessidade de buscar caminhos metodológicos que ajudem os alunos a superarem suas dificuldades relacionadas aos conhecimentos básicos das séries anteriores, necessários para acompanhar o processo pedagógico e também para evitar a evasão e o desinteresse pelo curso. Uma das dificuldades apontadas pelo professor foi o nível de alguns alunos que chegam à escola para fazer o curso com uma carência significativa na escrita. Essas

dificuldades poderiam ser sanadas se, na prática, o curso fosse integrado e o planejamento entre os professores ocorresse com frequência. Luckesi (2011, p.166) contribui afirmando que “uma escola para funcionar coerentemente necessita do planejamento e da ação coletiva do corpo docente, junto com outras instâncias pedagógicas e administrativas”. Assim, diante desse impasse, o professor deve ter uma ação imediata no seu plano de ensino, inclusive, replanejando suas ações didático-pedagógicas, além de buscar ajuda da equipe multiprofissional do Campus. Já o professor **Lucas** identifica como limites e dificuldades, a falta de material didático próprio para essa modalidade de ensino, principalmente, o livro, e a falta de tempo para estudar, o que reflete na aprendizagem dos alunos.

Outra questão trazida pelo professor **Mateus** foi a resistência de alguns professores à operacionalização do currículo integrado. Dessa forma, percebe-se que, por causa da falta de um trabalho integrado e articulado, o professor é levado a identificar e resolver sozinho as deficiências dos alunos, o que requer prestar atenção às diferenças individuais dos alunos e acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem. (DIAZ BORDENAVE, 2012, p.39).

Após a análise do percurso das ações pedagógicas dos docentes do PROEJA, refletiu-se acerca dos principais limites e dificuldades que eles enfrentam no desenvolvimento do seu trabalho, pois se compreende que ensinar constitui um desafio. Sendo assim, pretende-se contribuir com a Coordenação Pedagógica do Campus São Luís-Maracanã, a partir dos resultados dessa pesquisa.

Os alunos também foram indagados a respeito das principais dificuldades e limites que eles enfrentavam durante o curso. Nesse sentido, o relato da aluna **Sheila**: “*tenho dificuldades em algumas disciplinas, principalmente, matemática e informática que acho muito confusa*”. Já a aluna **Jôse** expõe: “*não tenho dificuldades. Tenho um bom raciocínio, desempenho e facilidade de aprender o que o professor está explicando.*” Identificou-se que os relatos das discentes são diferentes, o que nos levou a uma reflexão apoiada no pensamento de Becker (2013, p.122), quando afirma que “a aprendizagem do aluno só acontece na medida em que ele age sobre os conteúdos específicos e age na medida em que possui estruturas próprias, previamente construídas ou em construção”. Dessa forma, Moretto (2008, p.35) comunga com Becker, ao expor que “nessa conjuntura, o

professor está presente como mediador, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem”.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para projetar situações de ensino e de aprendizagem significativas, que valorizem o potencial educativo, a relação mediatizada entre as experiências dos alunos, o diálogo e o trabalho com as dificuldades e as diversidades através de uma ação planejada, pensada coletivamente, inclusiva..

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa emergiu da trajetória acadêmica desta pesquisadora e também de inquietações referentes os olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do IFMA/Campus São Luís-Maracanã. Essas inquietações se traduzem em questionamentos como: Como está sendo desenvolvido esse processo? Qual sua relevância, funcionalidade e significado para os sujeitos desse curso? Além do mais, a pesquisa representou um desafio ao buscar compreender a integração epistemológica do conteúdo, da metodologia e da práxis docente, tendo como consequência a integração entre a teoria e a prática, entre o saber e o saber fazer.

No percurso da pesquisa, ficou evidenciado que o PROEJA foi construído sob a égide de um currículo integrado, com a pretensão de ampliar espaços públicos da educação profissional para jovens e adultos. Porém, no Campus São Luís-Maracanã, na prática, essa forma de ensino ainda se encontra em construção. Pensar o Ensino Integrado para Jovens e Adultos é querer uma formação em que os conhecimentos das ciências da natureza, da matemática, os técnicos e os das ciências humanas sejam trabalhados de forma integrada, com o mesmo nível de importância.

As inquietações e as reflexões dos professores foram explicitadas e permeadas pelos seus posicionamentos, suas atitudes, além dos limites e das dificuldades nas práticas pedagógicas. Assim, fui instigada a buscar respostas às

questões que nortearam o problema da pesquisa concernente com os olhares que vêm sustentando processos de ensino e de aprendizagem, no curso técnico em questão.

Nesse movimento, buscaram-se contribuições subjacentes nas correntes filosóficas, tais como: o racionalismo, o empirismo, a hermenêutica, a dialética e a fenomenologia, pois, de forma bem peculiar, cada uma tem as suas concepções. A dialética permite que os sujeitos reflitam sobre os conhecimentos subjacentes contrapondo-os com o conhecimento científico discutido na prática, para que possam gestar um novo saber/conhecimento. Por fim, a fenomenologia, na prática pedagógica, valoriza o pensamento da consciência, traz a importância do discurso esclarecedor no cotidiano da sala de aula, para que o aluno tenha oportunidade de compreender-se no mundo enquanto sujeito pensante, ativo, de relações, que cresce e evolui a partir da reflexão sobre sua prática e suas experiências. Entretanto, embora elas dialoguem uma com as outras, as que mais se identificaram com a presente pesquisa foram o racionalismo, o empirismo e a hermenêutica. A epistemologia racionalista sustenta tanto o pensamento quanto a razão, consideradas como as principais fontes do conhecimento. Por essa ótica, compreende-se que o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem, ao questionar e buscar, sempre que possível, explicações das suas dúvidas. O professor tem o papel de mediar a relação do aluno com o conhecimento. A corrente epistemológica empirista se destacou por nos possibilitar refletir sobre a valorização do aluno jovem e adulto e das suas experiências, ou seja, seus conhecimentos, fruto do seu cotidiano, da sua experiência e da sua vivência.

De forma subjacente, a corrente epistemológica hermenêutica oportunizou o diálogo entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, isto é, sua interação na sala de aula, nos laboratórios ou nas atividades práticas, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa. Hermann (2002, p.95) corrobora com essa ideia, afirmando que “a abertura de horizontes que o diálogo possibilita permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e cria um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos”.

Durante a realização da pesquisa, observou-se o quanto foi gratificante trabalhar com os alunos do PROEJA, haja vista que os professores, através do seu fazer pedagógico com metodologias diferenciadas, possibilitaram-lhes o

desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ficou evidente a valorização desses sujeitos, sua história, seus saberes e sua diversidade.

Quanto às ações didáticas e pedagógicas dos professores do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA, constatou-se que estão contempladas no Plano de Curso, concebido com base nas legislações nacionais pertinentes à modalidade, Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, no cotidiano, no chão da sala de aula, conforme o relato dos docentes e alunos, o ensino integrado ainda não está acontecendo de forma plena, tendo em vista que, na sala de aula, cada professor ministra o conteúdo de sua disciplina com o conhecimento que tem. Ficou também evidente a necessidade de uma formação continuada ou específica dos professores. Reconhece-se que os professores da parte técnica, mesmo sem formação pedagógica, desenvolvem um trabalho com competência e dedicação ao curso mencionado. Além do mais, tomou-se conhecimento por meio da coordenação pedagógica do Campus e dos alunos, que, no último semestre letivo do curso, foram ministradas somente disciplinas da parte técnica, o que ratifica a não integração entre a educação profissional e a educação básica.

Encerra-se esta pesquisa, compreendendo que não se obteve uma resposta final. Porém, através de novos olhares, é possível chegar a outras descobertas e conclusões. Neste mundo de constantes mudanças, de limites e de possibilidades, de diferentes compreensões, estamos sempre aprendendo. Moretto (2008, p.54) afirma que “aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção.” Esta frase nos remete à percepção dos papéis distintos do aluno e do professor.

Esta pesquisa evidenciou que não é fácil compreender os olhares sobre o ensino e a aprendizagem, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, com a preocupação voltada para a formação de um cidadão ético, integral, mas, sobretudo, permitiu que a autora repensasse o seu olhar sobre como se consolida esse processo no contexto do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís-Maracanã. Também permitiu conhecer o desvelamento das fragilidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, referente à concepção de planejamento, de diversidade, de trabalho integrado e coletivo e da riqueza das experiências trazidas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de: **Proinfo**: Informática e Formação de Professores. vol. 2 Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000c.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000

BARRACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique. **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAe-qUAG/proeja-no-ifrn?part=4#>> Acesso em: Jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. v.2, p.92

_____. **Decreto nº 22.470 de 20 de maio de 1947**-cria a Escola Agrotécnica Federal de São Luís.

_____. **Decreto nº 99.244 de 10 de maio de 1990**- altera a denominação da Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE). MEC

_____. **Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017**- altera o Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012 que regulamenta a Lei nº12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

_____. **Decreto nº 5.159 de 29 de julho de 2009** – muda a denominação da SEMTEC para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). MEC

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 6 de 20 de dezembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

_____. **Resolução nº 1 de dezembro de 2014**. Atualiza e define novos critérios para composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico

de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Saberes da Terra:** Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Brasília. MEC. Out.2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** Documento Base. Brasília: DF. MEC, ago. 2009.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 29 de dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepções e Diretrizes.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Jan. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Decreto Federal nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964.** Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e Agrotécnicas. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116270/decreto-53558-64>>. Acesso em: jan. 2016

_____. **Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: Jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

_____. **Decreto nº 5.478 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

_____. **Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997.** Regula os artigos 36 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 e 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola/ Fernando Becker. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994

BUNGE, M. **Epistemologia:** Curso de atualização. Editora T& Queiroz-1980

BUZZI, Arcangelo R. Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Disponível em <[http://www.uff.br/trabalho_necessario/TN 3º 20 CIAVATTA 20M...pdf](http://www.uff.br/trabalho_necessario/TN_3o_20_CIAVATTA_20M...pdf)> Acesso em: novembro de 2015..

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação:** Mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DIAZ BORDENAVE, Juan. Estratégias de ensino-aprendizagem/ Juan Diaz Bordenave, Adair Martins Pereira. 32. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE- Maia, Newton, 1918- **A ciência por dentro/** Newton Freire-Maia. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio**

Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

-----**Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez; 2005.

GADAMER, Hans.Georg- **Verdade e Método II. Tradução** de Enio P. Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista. S.Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2002

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1983

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBER, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação/Nadja Hermann-** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento/Johannes Hessen:** tradução João Vergílio Gallerani Curter: revisão técnica Sérgio Sérvulo da Cunha.- 3ª ed.-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2014-2018.** São Luís: IFMA, 2014.

_____. **Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA/IFMA- Campus São Luís Maracanã.** São Luís: IFMA, 2013.

KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LANA, Máisa Castro de. **A contribuição do conhecimento tácito na aprendizagem dos alunos e alunas do Proeja.** 2010. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad.: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre: LP&M. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: **Ciência & Educação**. v.12, n.1, p.117-128. 2006.

_____. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí; 2007.

_____. **Análise textual discursiva**. / Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi. 2 ed.rev.-Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.-224 p.- (Coleção educação em ciências).

MOREIRA, Marco Antônio. **Epistemologia do século XX**: Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, Bechelard, Toulmin, Feyerabend, Maturana, Bohm, Bunge, Prigogine, Mayr/Marco Antônio Moreira, Neusa Teresinha Massoni.-São Paulo: E.P.U, 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Processo de ensino aprendizagem com de alunos professores jovens e adultos**. (2007). Disponível em <<http://www.cedu.ufal.br>>. Acesso em: 10 nov. de 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. / Vasco Pedro Moretto.- 8.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 12. São Paulo, dez.1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e adultos e seus desafios fundamentais**. Núcleos de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores. São Paulo: USP, 2003 Disponível em <https://www.academia.edu/3050433/A_aprendizagem_do_jovem_e_adulto_e_seus_desafios_fundamentais>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1984.

RIES, Bruno Edgar. Aprendizagem na Fase Adulta. In: **Revista Ciências e Letras**. Porto Alegre: FAPA, n. 40, p. 24-28, jul-dez, 2006.. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasletras/publicacao.htm>>. Acesso em: 05 de dez. 2015.

REIS, Ernesto Macedo. **Pesquisando o PROEJA através do ensino de ciências**

da natureza/Ernesto Macedo Reis.- Campos Goytacazes (RJ): Essentia Editora.2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia/Silvio Sánchez Gamboa.- 2.ed.- Chapecó: Argos, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Do trabalho para a escola:** as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, 1987.

SILVA. A.C.R ; BARACHO, M das G. (Orgs) **Formação de educadores para o PROEJA** : intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007.

SCHUCK, Rogério José. Através da Compreensão da Historicidade para uma historicidade da compreensão com apropriação da reedição.2007. **Tese...** (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia; da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.2010.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa Qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamental/Anselmo Strauss, Juliet Corbin: tradução Luciane de Oliveira da Rocha.- 2. ed.- Porto Alegre: Arned, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petropólis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciência sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELLOS, C.S. **Metodologia Dialética Libertadora de Construção do Conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1991. (série Cadernos Pedagógicos da Libertad, n.2)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Anuência para a Direção da Instituição de Ensino

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO
TERMO DE ANUÊNCIA

À Senhora Diretora Geral do IFMA Campus São Luís Maracanã,

Eu, Maria Alice Cadete Silva Lisboa, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS, venho solicitar a autorização para fazer uso do nome e da imagem deste estabelecimento de ensino, bem como coletar dados para a realização da minha pesquisa de Mestrado, intitulada: "EPISTEMOLOGIAS QUE ORIENTAM O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO PROEJA DO IFMA-CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ".

A pesquisa em questão tem como objetivo geral: investigar fundamentos epistemológicos presentes no Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/Campus São Luís Maracanã.

Ressalto que as coletas de dados serão realizadas através de entrevistas realizadas com os professores e alunos do referido curso deste Campus. E que será garantido o sigilo quanto à identificação dos participantes e das informações fornecidas pelos mesmos, exceto aos responsáveis pelo estudo; e a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Na oportunidade, agradeço a compreensão de Vossa Senhoria, tendo em vista que a pesquisa contribuirá para o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula do Curso Técnico em Agropecuária no PROEJA do IFMA / Campus São Luís Maracanã, deste estabelecimento de ensino.

Diante do exposto neste Termo de Anuência, declaro que autorizo a realização da pesquisa prevista para este Campus, localizado no município de São Luís- MA

Pesquisadora Responsável

São Luís, 20 de abril de 2016.

Diretora do Campus São Luís Maracanã.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Centro Universitário UNIVATES

Projeto de Pesquisa: Epistemologias que orientam os processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFMA- Campus São Luís Maracaná.

Pesquisadora: Maria Alice Cadete Silva Lisboa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa intitulada: Epistemologias que orientam os processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico e Agropecuária do PROEJA do IFMA- Campus São Luís Maracaná, realizada pela mestrandia Maria Alice Cadete Silva Lisboa, vinculada ao Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS.

Estou ciente de que esta pesquisa objetiva:

-Analisar as concepções de ciência, de ensino e de aprendizagem que se destacam junto aos sujeitos do Curso Técnica em Agropecuária do PROEJA do IFMA/ Campus São Luís Maracaná;

-Refletir sobre as ações didático-pedagógicas efetivadas no processo de ensino e de aprendizagem do curso;

-Identificar fundamentos epistemológicos subjacentes ao processo de ensino desenvolvido no decorrer do curso pesquisado.

Tenho garantia do acesso aos resultados e de explicitar minhas dúvidas em qualquer tempo. Questionamentos, dúvidas poderão ser obtidos junto à responsável pela pesquisa, Maria Alice Cadete Silva Lisboa, e-mail: alice@ifma.edu.br.

Tenho o direito de fazer qualquer pergunta sobre os riscos que poderão existir durante a participação nesta pesquisa e tenho também o direito de desistir a qualquer momento.

A minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo realizada pela pesquisadora, uma entrevista semiestruturada. Caso eu recuse a responder a uma pergunta, não haverá qualquer consequência negativa. Minhas opiniões serão aceitas e respeitadas.

As informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para este estudo e terão a garantia da não identificação pessoal, coletiva ou escolar/institucional em qualquer forma de divulgação dos resultados. Não haverá qualquer tipo de indenização.

Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos, sem qualquer identificação dos participantes.

Ficarão explicitados para mim, os propósitos do estudo, os procedimentos que serão realizados, as garantias de confidencialidade e de informações permanentes.

São Luís,de.....de 2016.

Assinatura do(a) participante da pesquisa
RG:

Assinatura da responsável pela pesquisa
RG:

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista- Professor

Dados de Identificação

Nome:

Data de Nascimento:

Formação Acadêmica:

Entrevista

1-Na sua opinião, o que é ser professor do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA ?

2-Há quanto tempo você é Professor do PROEJA?

3-Como você passou a integrar o corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA/IFMA do Campus São Luís Maracanã?

4-Você considera que seja necessária uma formação específica para que o professor possa ministrar aulas para os jovens e adultos do PROEJA? ()-SIM ()-NÃO. Justifique sua alternativa.

5- Como você concebe o currículo integrado no PROEJA?

6- Os professores do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA/IFMA Campus São Luís Maracanã da formação geral e da formação técnica, costumam planejar conjuntamente as atividades pedagógicas do curso? ()- SIM ()-Não Justifique sua afirmativa.

7-Relate uma atividade com os alunos em que as diferentes disciplinas se integram.

8- Você valoriza os saberes construídos pelos alunos em outros espaços sociais? ()- SIM ()- Não. Justifique sua afirmativa.

9- Que metodologias você prioriza no tratamento dos conteúdos?

10-Como se dá a relação teoria e prática no desenvolvimento curricular do curso?

11-Na sua prática pedagógica costuma usar as tecnologias da informação e da comunicação? ()- SIM ()-NÃO. Justifique sua afirmativa.

12-Quais os procedimentos avaliativos que efetivamente utiliza com os seus alunos?

13-Quais os principais limites e dificuldades você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA- ALUNO

Dados de Identificação.

Nome:

Idade:

Sexo:

Município de Origem:

Entrevista

1-Em sua opinião, o que é ser aluno do Curso Técnico em Agropecuária do PROEJA do IFMA/ Campus São Luís Maracanã?.

2-Há quanto tempo você não frequentava uma escola?

3-Quais as principais dificuldades e limites que você enfrenta no seu desenvolvimento no Curso Técnico em Agropecuária ?

4-Você já participou de atividades em que se envolveram mais de um professor do curso?

5-A metodologia utilizada pelos professores facilita a sua aprendizagem? SIM () NÃO -() Justifique sua resposta.

6-O seu curso é organizado por várias disciplinas. De qual, ou quais você gosta mais e por quê?

7-Quais recursos didáticos os professores costumam utilizar em suas aulas, para facilitar a aprendizagem dos alunos?

8-O professor valoriza e respeita os seus saberes construídos historicamente na família e na sua convivência em sociedade, isto é, os conhecimentos que você trouxe ou traz de fora da escola? SIM - () NÃO-(). Justifique sua resposta..

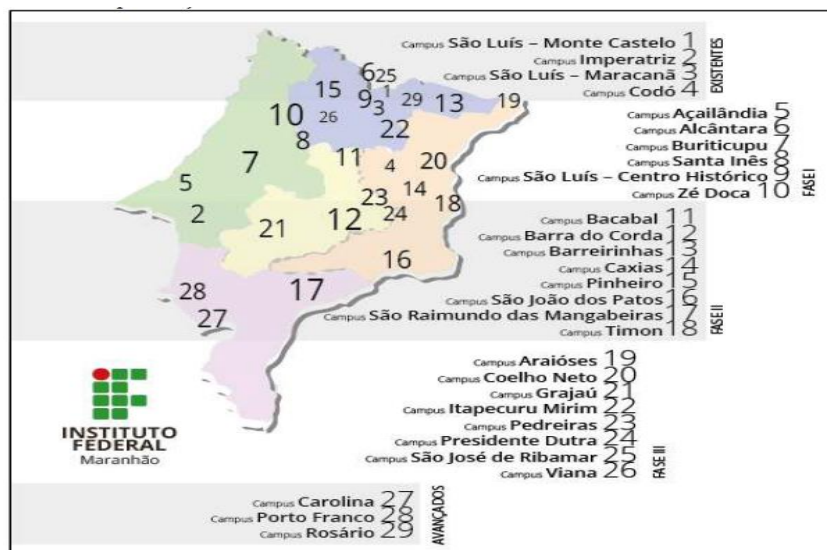
9- No Campus São Luís Maracanã tem laboratórios que atendem às disciplinas da Formação Geral e da Formação Técnica? Como ocorre a sua participação nas aulas práticas ministradas nesses ambientes?.

10-Nos cursos técnicos as atividades práticas são relevantes para aprendizagem do aluno? Como ocorre o seu desempenho nessas atividades?

11-Quais são os procedimentos avaliativos que efetivamente são utilizados pelos professores?

ANEXOS

ANEXO A - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão



Fonte: Relatório de Gestão - IFMA, 2016

ANEXO B - IFMA – CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ



Fonte: IFMA – Campus Maracanã

Fonte: IFMA – Campus Maracanã

ANEXO C - IFMA – Campus São Luís Maracanã – Salas de aula



Fonte: ASCCOM - IFMA, 2013

ANEXO D - IFMA – Campus São Luís Maracanã – Aula prática



Fonte: ASCCOM - IFMA, 2013